

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO**

División de Ciencias Sociales y Humanidades

“LA PERCEPCIÓN DOCENTE DE LA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE EN LAS COMUNIDADES DE
IROHITO Y CORPA DEL DEPARTAMENTO DE LA PAZ -
BOLIVIA”.

TRABAJO TERMINAL QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
Maestro en Desarrollo y Planeación de la Educación

PRESENTA: Gustavo Ángel Guzmán Hernández

Asesor: Dr. José Manuel Juárez Núñez
Lector interno: Dra. Sonia Comboni Salinas
Dr. Rogelio Martínez Flores
Lector externo: Mtra. Columba Rodríguez Cortés.

AGRADECIMIENTOS:

Gracias a...

A mi familia, a mis amigos y a todos quienes me apoyaron con su compañía y apreció.

A mi asesor, José Manuel Juárez Núñez y mi lectora, Sonia Comboni Salinas, quienes nunca dejaron de alentarme, a pesar de que en muchos casos flaqueara por las dificultades.

A grandes amigos y colaboradores que conocí en Bolivia: Ceci Salazar, Ana Evi Sulcata, Eli Rocabado, Ale Núñez, Jessica Hernández, Bere Martínez y Nicolás Ruíz. A todos ellos, les estaré agradecido toda la vida por todos esos momentos que pasamos juntos.

En general agradezco a toda la comunidad de Irohito Urus, por haberme permitido vivir por un corto tiempo con todos. No pude conocer a la mayoría de los habitantes de la comunidad, pero si pude conversar con personas que tienen mucho sentido de pertenencia y valor por su cultura.

ABSTRACT

La siguiente investigación tiene como objetivo el conocer la percepción del profesor sobre la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia. Se busca identificar que tan apegado a la realidad educativa, se encuentran las disposiciones legales en materia de educación intercultural. Los maestros, son quienes llevan al plano de la cotidianidad, las diferentes leyes y normas educativas. Es por eso, que esta investigación, se enfocará en estudiar el protagonismo que tiene el profesor al momento de llevar a cabo la política educativa actual.

Metodológicamente, se trabaja con la teoría de las Representaciones Sociales, esta teoría nos ayuda a identificar la conceptualización de la realidad social en la que viven y se desarrollan los maestros. Los instrumentos de recolección de datos utilizados son, las entrevistas y la observación participante. Conforme a las técnicas de análisis de información para definir las Representaciones Sociales, se utiliza el “análisis de actos ilocutorios”, el cual permite observar dentro de las entrevistas aplicadas a los profesores, las relaciones comunicativas entre ellos y su entorno educativo. A la par, se utiliza el “análisis de contenido” donde se construyen las posiciones discursivas de los profesores y agentes gubernamentales, dentro de diferentes eventos como talleres enfocados a la implementación del nuevo modelo educativo.

Finalmente, conforme la definición de las Representaciones Sociales de los profesores a cerca de la EIB. Se contrasta la realidad educativa y los preceptos teóricos y filosóficos de la actual política intercultural. Esto ayudará en futuras investigaciones a identificar puntos a favor y en contra de la puesta en práctica del actual modelo educativo. Y así, conformar una mejor política educativa, a favor de la enseñanza enfocada en la revalorización y cohesión de las culturas originarias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE (MARCO TEÓRICO).....	5
CAPÍTULO 1: LA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD	5
La cultura en la construcción identitaria	5
Diferentes concepciones de la cultura.....	6
Discusiones actuales de la cultura.....	10
La concepción descriptiva de la cultura	10
La concepción simbólica de la cultura	11
Cultura e identidad.....	12
CAPÍTULO 2: LA EDUCACIÓN INDÍGENA E INTERCULTURAL EN BOLIVIA (MARCO HISTÓRICO - LEGAL).....	17
CONTEXTO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA	17
Acercamiento geopolítico y cultural a Bolivia	17
Reforma liberal de 1900	24
La educación liberal.....	24
Profesionalización docente: Escuelas Normales de Maestros y Preceptores.	26
La escuela ayllu de Warisata.....	28
Creación de Warisata.....	29
El ayllu	30
Estructura pedagógica y curricular.....	31
La crítica al normalismo	33
Reacciones ante Warisata	34
El congreso de Pátzcuaro y Warisata.....	35
Destrucción de Warisata.....	36
El Movimiento Nacional Revolucionario, Villarroel y el primer Congreso Indígena de 1945.....	38
La revolución nacional de 1952.....	41
Reforma educativa	42
Código de la educación boliviana de 1955.....	42
El magisterio dentro de la Reforma Educativa	46

Las dictaduras militares y la educación	48
Las resistencias magisteriales ante las políticas militares: los congresos pedagógicos de 1970 y 1979	52
El retorno de la democracia y las políticas educativas	54
DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL SISTEMA EDUCATIVO BOLIVIANO	61
Ley de Reforma Educativa n° 1565	61
Precedentes sociales a la reforma educativa	61
Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe.....	66
Creación de la reforma educativa	68
Aplicación de la reforma.....	70
La reforma y su legado	73
La Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia 2009	75
Ley de Reforma a la Educación n° 070: (Elizardo Pérez – Avelino Siñani)	80
Proyecto Sociocomunitario Productivo (PSP).....	81
El nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.....	82
La profesionalización docente en el Programa de Formación Complementaria para maestros y maestras en ejercicio (PROFOCOM).....	84
La Reforma n°1565 frente a la actual Reforma n° 070, Avelino Añani – Elizardo Pérez	86
 SEGUNDA PARTE	 90
 CAPÍTULO 3: EPISTEMOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	 90
La teoría de las Representaciones Sociales	90
El concepto de Representaciones Sociales	91
Las Representaciones Sociales y sus dimensiones.....	94
Perspectiva procesual y estructural en los modos de abordaje de los estudios en Representaciones Sociales	96
Instrumentos para la recolección de información en el estudio de las Representaciones Sociales	98
La entrevista.....	98
La observación participante	101
Técnicas de análisis de información en las Representaciones Sociales	103
Proceso de identificación de las Representaciones Sociales	105

CAPÍTULO 4: TRABAJO DE CAMPO: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL AULA.....	110
La comunidad Irohito – Urus.....	111
Unidad Educativa Irohito – Urus.....	112
La comunidad Corpa	114
Unidad Educativa Corpa	115
TERCERA PARTE:	118
CAPÍTULO 5: ANÁLISIS Y CONTRASTACIÓN DE LA INFORMACIÓN EMPÍRICA Y TEÓRICA	118
Entrevistas a Profesores sobre la percepción que tienen de la EIB	118
Análisis de las entrevistas a profesores sobre la percepción que tienen de la EIB	120
Eje 1 Condiciones de producción de las representaciones ¿Cómo te formaste en la Educación Intercultural Bilingüe?.....	122
Eje 2 Campo de la información ¿Qué conoces sobre la Educación Intercultural Bilingüe?	125
Eje 3: Campo de la imagen ¿Qué opinas sobre la Educación Intercultural Bilingüe?	140
Eje 4: Campo de la actitud ¿Qué propones sobre la Educación Intercultural Bilingüe?	152
Análisis de las entrevistas a agentes gubernamentales sobre la percepción que tienen de la EIB	155
Observación participante: Estudios en las Unidades Educativas y en diferentes talleres sobre la concreción del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo	161
La percepción docente sobre la Educación Intercultural Bilingüe	168
Correlación existente entre el aparato normativo educativo y la realidad escolar vista por el profesor.....	174
CONCLUSIONES.....	183
BIBLIOGRAFÍA	190
ANEXOS.....	207

INTRODUCCIÓN

Desde la llegada de los europeos a América, las comunidades nativas sufrieron grandes cambios en sus estructuras sociales. La educación impartida a partir de la conquista europea, se convirtió en un baluarte para la sumisión y pleitesía de la cultura nativa. Posterior a la independencia de América, y hasta nuestros días, se ha tratado por parte de los gobiernos mestizos de “aculturar” al indígena portador del supuesto atraso social, incompatible con la concepción moderna de sociedades desarrolladas

Hace algunas décadas, se comenzó a hablar de la educación intercultural en América Latina, basada en el respeto y dialogo de culturas que coexisten en un mismo entorno social. Esta educación fue aprovechada por un gran número de educadores para mantener y empoderar la cultura y el lenguaje de comunidades indígenas a lo largo del continente.

Los diversos cambios en la estructura política de América y las victorias obtenidas por movimientos indígenas, a partir de los años 80; propiciaron el debate sobre la educación intercultural, la cual poco a poco fue estableciéndose en la agenda de diversos gobiernos progresistas.

Ejemplo de ello, fue la instauración de la educación intercultural en el sistema educativo boliviano, a partir de la promulgación de diferentes leyes educativas desde 1994, hasta la más reciente conceptualización de lo intercultural en la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia del año 2009 y la nueva Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez del año 2010.

Bolivia se ha convertido en uno de los pioneros sobre el debate y aplicación de la educación intercultural en toda Latinoamérica. Poco a poco, se fue desarrollando la política intercultural y con ello, se abrieron nuevos panoramas que antes eran impensables aplicar. Estos avances propiciaron, la creación de un gran número de materiales académicos que analizaban la aplicación de la interculturalidad, tomando como ejemplo los aciertos y desatinos, identificados durante la implementación de la política educativa. En años inmediatos, desde la llegada del presidente Evo

Morales Ayma, al poder central en Bolivia; se ha mediatizado en mayor manera el desarrollo de la educación intercultural bilingüe. Toda esta información significó una gran curiosidad académica, de la cual me serví, para plantear concretamente la investigación actual.

Dentro de la implementación de la educación intercultural, encontramos un sujeto fundamental, el docente, quien pone en práctica la estructura teórica y curricular de este tipo de educación. Él se enfrenta ante la difícil tarea de crear prácticas escolares que desarrollen una educación intercultural para todos. Su tarea conlleva desde la articulación intelectual de lo que es y no podría ser la educación intercultural, en base a ello definir que serviría para la enseñanza en un contexto diversamente cultural. Es de vital importancia identificar la percepción que tiene el docente sobre la propia educación intercultural, para poder observar la congruencia existente entre lo estipulado en la ley y la realidad que vive el profesor.

La educación intercultural, fundamenta en la actualidad, la lucha de las comunidades indígenas por preservar su cultura y lenguaje. En discusiones actuales se ha discernido sobre los alcances y limitantes de este tipo de educación. Por ello, es de suma importancia, investigar la mirada intercultural para poder identificar la manera en que la construcción teórica y empírica, se lleva a cabo en la práctica educativa. En tiempos recientes, la educación intercultural ha sido adherida a la propia estructura educativa de diferentes países en América Latina, tal es el caso de Bolivia, instaurando con ello, un debate abierto y necesario sobre esta forma de ver la educación en naciones con una mayoría indígena.

Esta investigación, servirá para continuar con el debate existente sobre la viabilidad de insertar este tipo de educación por determinados gobiernos de la región. Analizando la percepción del docente que se desenvuelve en un contexto aparentemente intercultural, podemos plasmar la mirada que en muchas ocasiones se pasa por alto al momento de realizar políticas y planeación educativa. Tomando como baluarte la experiencia del docente y aprovechando su protagonismo en el sistema educativo; se creará un aparato crítico sobre esta realidad docente en Bolivia, donde se reconocerán las prácticas pertinentes que lleven a buenos

resultados, y también se identificarán cuestiones negativas o que poco puedan servir al aprendizaje entre culturas.

Se espera que este trabajo pueda ayudar en un futuro a los tomadores de decisiones en materia educativa de diferentes contextos, para que la enseñanza en países de gran diversidad cultural, no signifique la aculturación y pérdida de raíces ancestrales que conforman el legado de las diferentes culturas indígenas.

La investigación se estructuró mediante el siguiente objetivo general:

- ***“Analizar la percepción que tiene el profesor de las comunidades de Irohito y Corpa sobre la educación intercultural bilingüe, para identificar la correlación existente entre el marco legal y la realidad escolar de la educación intercultural bilingüe”.***

Para llevar a cabo el objetivo general se identificaron los siguientes objetivos particulares:

- *Analizar el desarrollo histórico de la educación indígena en Bolivia, para poder comprender el contexto en el que se desarrolla la educación intercultural.*
- *Analizar la normatividad educativa, para identificar que se entiende por educación intercultural en Bolivia y contrastar lo estipulado en la ley con la realidad que vive el docente en las aulas.*

Esta investigación es de carácter cualitativa, en base a la recolección de información teórica e histórica por medio de la investigación documental. Metodológicamente, se trabajó con *“la teoría de las representaciones sociales”* de Serge Moscovici. Para estructurar la información se utilizaron diversas técnicas de recolección de datos: entrevistas semi – estructuradas realizadas a profesores de educación primaria del contexto rural y prácticas de observación participante en dos Unidades Educativas del mismo contexto rural. Sumado a esto, se buscó la participación de otros actores

importantes como agentes gubernamentales y padres de familia, que mediante el análisis de actos locutorios se identificó la postura educativa de cada sujeto conforme a lo observado en su discurso particular.

La estructura del trabajo es presentada por 3 partes: la primera enfocada a desarrollar el marco histórico conceptual y normativo del sistema educativo boliviano; la segunda se concentra en determinar la metodología utilizada y las condiciones sociopolíticas de los lugares donde se realizó el trabajo de campo; por último, en la tercera parte, se construye el análisis y contratación de la información teórica y empírica, para poder realizar las conclusiones pertinentes y conocer ¿Cuál es la percepción docente de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia? Para poder identificar la correlación existente entre la estructura normativa y la realidad educativa vivida por los maestros.

Estas 3 partes se dividen en 5 capítulos los cuales llevan por título: La educación indígena e intercultural en Bolivia (Marco histórico – legal); La educación en la diversidad (Marco teórico); Epistemología de la investigación; La Educación Intercultural Bilingüe en el municipio de Jesús de Machaca; Análisis y contrastación de la información empírica y teórica. Por último, en el apartado de anexos, se incluyen las preguntas base sobre las cuales se realizaron las entrevistas a profesores sobre la percepción de la EIB. De igual manera, se muestra un texto de apoyo con el cual se trabajó la observación participante, dentro del taller de concreción del nuevo modelo educativo. Y el diario de campo realizado en la comunidad de Irohito – Urus, en agradecimiento por permitirme vivir y trabajar con ellos.

PRIMERA PARTE (MARCO TEÓRICO)

CAPÍTULO 1: LA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD

La cultura en la construcción identitaria

El ser humano es el único animal que produce cultura, el humano se diferencia de la naturaleza y comienza a transformarla en su beneficio. Desde la utilización de herramientas primitivas para la caza, el humano comienza con el proceso socio – histórico cultural, donde las prácticas realizadas pasan a formar parte de un legado que en futuro servirá para la erección de grandes civilizaciones alrededor del mundo.

Para ejemplificar este proceso, nos menciona Leontiev que el ser humano como ser vivo y ser social se encuentra sujeto

“a la acción de las leyes biológicas, en virtud de las cuales sus órganos se adaptaron a las condiciones y exigencias de la producción; y segundo, a través de estas leyes, de las leyes social – históricas, que regulan el desarrollo de la producción” (Leontiev, 1973: 13-14).

Las primeras leyes buscaban adecuar al humano de las características biológicas necesarias para su supervivencia en un entorno violento carente de un proceso intelectual complejo, desde la aparición de los primeros homínidos, hasta la utilización de herramientas de caza, la utilización de estas herramientas completa el desarrollo biológico con un proceso de producción que va más allá de la supervivencia y conlleva a un trabajo socio – histórico.

Es aquí donde

“esta etapa representa un viraje radical en el desarrollo del hombre, que se libera completamente de su anterior dependencia de los cambios biológicos, inevitablemente lentos, transmitidos hereditariamente. Lo único que rige ahora el desarrollo del hombre son las leyes socio – históricas” (Leontiev, 1973: 13-14).

Esto no significa que el ser humano deje de cambiar biológicamente a lo largo del tiempo, sin embargo la importancia de este desarrollo ya queda para la vida social del hombre en un segundo plano; ahora le es necesario desarrollar sus aptitudes sociales, su cultura, para construir un mundo más adecuado a las nacientes necesidades de una vida más compleja, una vida socio – histórica.

“Esto significa que el hombre, formado definitivamente, posee todas las propiedades biológicas necesarias para su ulterior desarrollo social – histórico ilimitado” (Leontiev, 1973: 13-14).

Diferentes concepciones de la cultura

La definición de un solo concepto de lo que es la cultura, significa una construcción estática que depende en gran medida del teórico que postule cierta definición, este delimita los alcances y características que pueda desarrollar en base a su ideología propia e intereses intelectuales, hasta personales. Plantear una sola definición para un término de lo más polisémico como lo es la cultura, es atender contra la gran variedad de conocimiento construido a lo largo de la historia que mereciera ser parte de la cultura.

Por ello mostraré solo algunos enfoques que se han desarrollado a lo largo de las ciencias sociales referente a lo que puede o no ser conceptualizado como cultura.

Etimológicamente hablando encontramos que el concepto de *“cultura viene del latín “colere” que significa cultivar, en referencia a una de las actividades productivas, la agricultura” (Guerrero.2002: 36)*. Es decir, la cultura hace referencia al cultivo de la “humanitas”, de aquello que distingue al ser humano de todos los demás seres vivos.

Durante la ilustración en la Europa del siglo XVIII, se elaboró un concepto de cultura más enraizado en una visión antropocéntrica, menciona que el hombre es el único ser que puede producir y crear cultura.

Donde

“la cultura empieza a ser entendida como la posesión de bienes culturales (espirituales) que determinan el buen gusto, los modales y valores que corresponden a la burguesía dominante y se comienza a hablar de la “cultura

de las artes”, la “cultura de las letras”, la “cultura de las ciencias” (Guerrero.2002:39).

Se observa a la cultura como una “configuración del espíritu humano” construida por la razón humana que forma “todo el modo de vida de un pueblo”

Esta visión se caracteriza por un contenido etnocentrista, Hegel, indicaba que la verdadera cultura se sustenta no sólo en los hechos o el modo de vida de un pueblo, sino en el espíritu (Geist).

Este espíritu se construye por aspectos como las costumbres, el lenguaje, los conocimientos, el saber; por ello menciona que solo se tiene cultura cuando el pueblo tenga un espíritu. Para él, las sociedades no europeas carecen de este espíritu, estas sociedades eran vistas como sociedades caracterizadas por una “cultura natural”, la cual cuando estas entren en contacto con “las verdaderas culturas”, se destruirán y formarán su espíritu y por ende una cultura verdadera. (Guerrero.2002:38).

Esta visión etnocentrista conlleva también a un fundamento político, donde se buscaba implantar el modelo capitalista y justificar las relaciones de dependencia entre Europa y las colonias en América y África, no solo bastaba con crear una dependencia de tipo económico y político, sino también psicológico y social, donde el colonizado mantuviera su pensamiento a raya en base a lo que considerara como cultura.

La visión etnocentrista perduró por siglos minimizando cualquier actividad cultural que pudiera ser reconocida como parte de las sociedades latinoamericanas. Esta es una visión que en su mayoría ha quedado superada dentro de los análisis culturales. Una visión que justifica el contexto colonizador de esos siglos no tiene cabida en la actualidad, cuando ya podemos identificar los logros culturales y tecnológicos que se desarrollaron en el continente.

En el siglo XIX se habla de la visión evolucionista de la cultura, que imprime una postura pragmatista y elitista, donde

“los pueblos de Europa configurados como “grandes naciones” serían los verdaderos “pueblos de cultura... Los demás serían “pueblos naturales” carentes de cultura o creatividad espiritual, dueños de una civilización incipiente, destinados al aprendizaje y una dependencia sin fin “(Echeverría, 2010:31).

No es hasta que Edward. B. Tylor que le imprime una mirada antropológica al concepto de cultura, la cual será el objeto de estudio de la nueva rama de las ciencias sociales, la cultura la define como:

“ese complejo total, que incluye conocimientos, creencias, artes, leyes, moral, costumbres y cualquier habilidad adquirida por el hombre como miembro de la sociedad” (Guerrero.2002: 44).

En cambio, Herder, mediante una mirada más pluralista

“sostiene que cada pueblo desarrolla de manera autónoma e independiente su propia cultura y que ninguna es históricamente la continuidad de la anterior. Cada cultura tiene su propia especificidad y no puede ser juzgada ni comparada en referencia a otras, puesto que cada una se modifica según el lugar geográfico, la época y su dinámica interna” (Guerrero.2002: 40).

Es decir, aquí ya se rompe con la mirada determinista y etnocentrista, es el primero que empieza a hablar de una “pluralidad de culturas” se le es considerado fundamentalista de la visión relativista de la cultura, por ello es que menciona que no se le debe imprimir valoración alguna a los conocimientos y saberes de un pueblo frente a otro, ningún pueblo tiene más o menos cultura, ningún pueblo es determinante de poseer cultura o “la verdadera cultura”. También sostenía que no era solo la razón la única fuente para llegar al conocimiento, sino que, además, debía considerarse la fuerza del instinto, la lengua, la energía de la vida y el valor de las costumbres como fuentes generadoras de nuevos conocimientos.

Teniendo precedente teórico sobre las diferentes conceptualizaciones de lo que es la cultura y observando el recorrido histórico de estos procesos, mencionamos que, se está completamente en desacuerdo sobre la mirada etnocentrista de la cultura, se reconoce una visión más plural y relativa de la cultura. La conceptualización

etnocentrista, sirvió en su tiempo para justificar la supremacía, política, económica y social de los países europeos después de las conquistas a las civilizaciones americanas. Esta visión ha llevado hasta nuestros días a mantener una postura sumisa y de menosprecio hacia nuestra propia cultura como países nacidos de grandes civilizaciones prehispánicas.

Sin embargo, la visión relativista de la cultura, en muchos casos tampoco perfila a ser la respuesta perpetua a las cuestiones culturales. Si bien, reconoce la pluralidad de culturas y busca no imprimirles valoración alguna a las diferentes culturas, tampoco puede perpetuarse la percepción de que la humanidad se compone de un sin número de relativismos. Existe un peligro latente al siempre justificar un relativismo cultural, se deja la posibilidad de que este relativismo se radicalice y conlleve a segregar a diversas sociedades del mundo entero, buscando que no se altere la concepción única de esa cultura, es decir podría llevar esta teoría a crear “getos” apartados de todo dialogo cultural.

Como también puede desarrollar un sentimiento nacionalista extremo, donde cualquier individuo que no sea perteneciente a la cultura establecida, sea visto como “el enemigo” y con ello promueva el odio y la xenofobia entre sociedades. Si bien, la visión relativista de la cultura, pudiera fundamentar la reivindicación de las culturas oprimidas, no es cabalmente la mejor respuesta ante un mundo cambiante y con una gran diversidad de culturas, que reclaman diferentes formas de vivir y desarrollarse.

Esta dicotomía entre el etnocentrismo y el relativismo, plantea las dos caras de la misma moneda, dos extremos muy diferentes pero que, en sus formas extremas, conllevan a la disociación del dialogo entre culturas y a largo plazo conllevaría a posturas fanáticas que ya en la historia de la humanidad han hecho mucho daño. Por eso considero actualmente que esta dicotomía ha quedado superada, y que en un futuro solo se tomen a estas posturas como ejemplos histórico conceptuales del desarrollo de la cultura en el mundo.

Actualmente y en base al desarrollo histórico de América Latina, es necesario concebir una concepción de cultura más allá de paradigmas extremistas y más

enfocados en las realidades complejas de la vida cultural en base a los actores que la componen.

Discusiones actuales de la cultura

Ya superada la dicotomía entre la visión etnocentrista y relativista de la cultura, los intelectuales han concentrado sus esfuerzos en determinar, la manera en que se puede estudiar y abordar con un rigor más metodológico el significado social de la cultura en un mundo plagado de interpretaciones y conceptualizaciones del término.

La concepción descriptiva de la cultura

Se fundamenta en una conceptualización etnográfica de la cultura, donde se define el desarrollo evolutivo que caracteriza a una sociedad. Lejos de ver a la cultura como un fenómeno propio de las culturas europeas, se enfoca en un estudio más comprometido con la cientifización del concepto de cultura, las facultades humanas construyen cultura, una cultura que puede ser descrita y estudiada.

Thompson, conforme a los estudios de Taylor y Malinowsky, determina el estudio de los fenómenos culturales en base a un concepto descriptivo de la cultura:

“La cultura de un grupo o sociedad es el conjunto de creencias, costumbres, ideas y valores, así como los artefactos, objetos e instrumentos materiales que adquieren los individuos como miembros de ese grupo o esa sociedad” (Thompson, 1998: 196).

Esta visión conlleva a ciertas posturas críticas donde se menciona que el propio análisis de la concepción descriptiva de la cultura es limitado, porque, por más científico que sea el análisis de concepciones culturales, se analiza a la cultura en base a los propios fenómenos culturales inscritos en la sociedad, con lo cual no se tiene un objeto con que contrastar los fenómenos culturales.

La concepción simbólica de la cultura

En contra parte, Bourdieu, hace referencia a una construcción basada en las formas interiorizadas de la cultura, donde no solo se percibe a la cultura como simples formas culturales construidas por creencias y artefactos observables. Aquí se construyen esquemas cognitivos de la actividad cultural, no basta con describir y enunciar a la cultura, sino es necesario definir la interiorización de los actores que son parte de la cultura. Se busca definir el sentido que se le da a la danza, música y lenguaje de una sociedad; un baile regional carece de importancia cultural sino se le imprime una interpretación interiorizada de lo que ese baile significa religiosa, ideológica o étnicamente para la comunidad que lo construye, *“no existe cultura sin sujeto ni sujeto sin cultura”* (Giménez. s.a: 4). Esta constante interiorización de los fenómenos culturales conlleva, según Bourdieu a la creación del “habitus” de representaciones sociales sobre la misma actividad cultural.

En comparación con las visiones etnocentristas y relativistas de la cultura, la interpretación descriptiva y simbólica, se complementan para desarrollar un mismo análisis complejo sobre lo que es y cómo se desarrollan las culturas. No se trata de valorar quien tiene o no cultura, sino de cómo se puede analizar de manera completa e integra a las diferentes culturas que componen a las sociedades, esto en base a la percepción del principal actor, el hombre.

La lengua en una cultura es un baluarte fundamental para el desarrollo y trascendencia de la misma, la lengua puede ser identificada como instrumento descriptivo de la cultura, ya que conforma un conjunto de valores que son predominantes para la sociedad que se comunica con esa lengua. La lengua cumple con muchas más funciones dentro de la comunidad parlante, no sólo sirve como un instrumento de comunicación entre individuos, sino conlleva saberes ancestrales, modos de ver el mundo o formas de conceptualizar la realidad en la que se encuentran inmersos los individuos pertenecientes a esas culturas.

La teoría de la relatividad lingüística refiere al proceso socio – cultural de la lengua, se ha planteado normalmente como una apuesta en la que la lengua particular que hablamos influye en la manera en que percibimos la realidad que vivimos.

“La idea esencial de la relatividad lingüística, es que la lengua, afecta a la manera en que pensamos, específicamente quizás a nuestra clasificación del mundo que experimentamos” (Inchaurrealde, 2001:182).

Según Lucy (1997: 294) menciona que

“ciertas propiedades de una lengua dada tienen consecuencias para los patrones del pensamiento sobre la realidad, y esos tres elementos (lenguaje, pensamiento y realidad) están unidos a través de dos relaciones distintas: la lengua puede incluir una interpretación de la realidad y el lenguaje puede influir en el pensamiento sobre esa realidad”

Entendiendo esto, identificamos la lengua es un instrumento simbólico por el cual las culturas pueden de mejor manera reproducirse y perdurar en el tiempo.

“Las relaciones del lenguaje y la cultura establecen que el lenguaje es un elemento más del conjunto de los constitutivos sociales concretos”. (Delgado, 2001:11).

Lejos de ser una característica más de la cultura, la lengua y su aprendizaje (formal o informal) conlleva en sí misma, a definir grandes construcciones socio – históricas de una sociedad determinada.

Cultura e identidad

Los actores sociales cumplen diferentes roles dentro de la sociedad en que viven, por ello cada uno también define un repertorio de identidades según el momento y el rol que se desempeñe en ese instante para la sociedad, es decir una identidad como estudiante, como lector, como espectador como maestro.

La identidad puede ser identificada como individual o identidad colectiva, en la primera se habla de identidad como

“un proceso subjetivo y frecuentemente auto-reflexivo por el que los sujetos individuales definen sus diferencias con respecto a otros sujetos mediante la auto-asignación de un repertorio de atributos culturales generalmente valorizados y relativamente estables en el tiempo” (Delgado.2001: 9).

cabe mencionar que el proceso de auto – definición de los individuos tiene que estar sustentado en el reconocimiento por el “otro” para justificar su existencia social, y con ello, no ocurra lo que se podría llamar como la invisibilidad social de la que son parte ciertos grupos humanos expropiados de su identidad individual y colectiva, por el solo hecho de ser ignorados por el “otro”.

Esta invisibilidad es frecuentemente observada por parte de clases dominantes que impiden el desarrollo de los grupos ignorados dentro de un sistema social desigual.

Ahora bien, las identidades individuales están constituidas según las pertenencias sociales, estas se engloban por lo regular en: la clase social, la etnicidad, las colectividades territorializadas (localidad, región, nación), los grupos de edad y el género. Dependiendo del momento social, se tiende a manejar de mayor o menor medida a cierto tipo de pertenencias dentro de las identidades individuales, ejemplo de ello, un indígena, valora más la pertenencia étnica que a la de grupos de edad por su carácter fisiológico y cultural. (Delgado.2001|: 11)

También existen dentro de la identidad, los llamados atributos particularizantes o característicos los cuales son: *“un conjunto de características tales como disposiciones, hábitos, tendencias, actitudes y capacidades, a los que se añade lo relativo a la imagen del propio cuerpo” (Lipiansky, 1992: 122. Citado por Delgado.2001:12).* Ejemplo de ello es la definición de los estilos de vida pertenecientes a una sociedad en base a su conjunto de valores característicos que definen lo que es asequible y lo que no como ideología social. La comunidad indígena en Bolivia mantiene una relación fuerte con la naturaleza, engendrada en preceptos cosmogónicos que construyen el respeto a la “pacha mama” y el buen vivir, es decir construyen con fundamento de sus atributos particularizantes una forma de vida apegada al respeto a la naturaleza.

En una primera instancia se puede identificar que las identidades colectivas se construyen en base a actores colectivos que contienen identidades individuales. Estos actores colectivos según Melucci, se construyen como colectivos porque realizan actividades en grupo, las cuales se conciben como:

“un conjunto de prácticas sociales que involucran simultáneamente a cierto número de individuos... que exhiben características morfológicas similares en la contigüidad temporal espacial... e implican un campo de relaciones sociales, así como también la capacidad de la gente involucrada para conferir un sentido a lo que está haciendo o lo que va a hacer” (Delgado.2001: 16)

Un conjunto de individuos que competen en cierta temporalidad espacial en base a relaciones sociales definidas como pueden ser en base a movimientos sociales, étnicos o cualquier movilización en masa que comparta cierta afinidad de significancia social.

Dentro de las concepciones de identidad encontramos que las identidades colectivas no son estáticas a través del tiempo y el espacio, cuando se analiza el entramado cultural que sostiene a la identidad de un grupo, se observará cabalmente que ésta, no se ha mantenido tal y como fue estructurada por una sola base cultural. Es decir, la cultura que fundamenta a la identidad deviene de cambios que modifican a las entrañas culturales de esta, sin embargo, se siguen manteniendo las fronteras identitarias, en donde predomina el rasgo de diferencia ante los “otros”, estos cambios por lo regular son modificaciones de sus estructuras políticas, sociales y culturales que definen la historia de los diversos grupos identitarios. (Delgado.2001: 17).

Las comunidades indígenas a lo largo del continente, son un ejemplo claro de estos cambios constantes en las figuras identitarias, las bases culturales indígenas no se mantienen estáticas a lo largo del tiempo. Estas se mezclan con otras identidades no indígenas, quizás en ocasiones estos contactos conllevan a la modificación sustancial de su identidad, en base a una mirada colonialista, o a su contra parte reivindicadora y libertadora.

La identidad de una sociedad puede contraponerse a otra, con ello, se hace válida la visión dinámica de las identidades, ahí radica su importancia y su fuerza como fenómeno social

“la identidad de un actor social emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social, la cual frecuentemente implica relación desigual y, por ende, luchas y contradicciones”. (Giménez. s.a: 5).

En la actualidad, en este mundo cambiante a causa de la globalización y la mundialización de las identidades internacionales, en conjunto con la inestabilidad, social y económica que conlleva el desarrollo de la modernidad. Ha hecho que las culturas entren en constante diálogo e intercambio de saberes y experiencias. Este diálogo por más neutral que se plantee, conlleva a que

“no todas las formas de cultura son afectadas de la misma manera por la mundialización de las comunicaciones: la cultura que se mundializa con mayor facilidad es la de élite. Es mundial porque las élites del mundo entero tienen más o menos los mismos gustos culturales.” (Wolton, 2004:50).

Es entonces que las culturas que siempre han implantado su forma de vida, en el momento del diálogo entre culturas, no sufren tantos cambios estructurales en comparación con las culturas que siempre han estado sometidas a las élites, por ello el diálogo entre culturas suele ser más agresivo entre las culturas colonizadas porque están más propensas a ser modificadas y sufrir mutaciones que no necesariamente conllevan a una mejor dinámica cultural local y mundial.

Aparece aquí un riesgo de “desposesión” de las culturas, en donde las culturas dominantes por el solo hecho de mantener su estatus de superioridad, al encontrarse en diálogo con otras subalternas o dominadas, suelen tener cierta estabilidad cultural, entablan diálogo e intercambio con las demás culturas y en este contacto no pierden su esencia como identidad, sino al contrario toman partes adecuadas de otras culturas y construyen una visión más cosmopolita de la realidad.

Cabe mencionar que en su caso contrario, las culturas dominadas, por su inestabilidad cultural, al entrar en contacto con las culturas dominantes, pueden cambiar ciertas características fundamentales de su cultura, aquí es donde vemos

que si bien, las identidades culturales no son estáticas, en ocasiones en lugar de ganar experiencias con el contacto cultural, por su carácter de sumisión y falta de autorreconocimiento; pueden perder parte de su esencia identidad y terminar siendo algo que no son y nunca serán.

Sin embargo, como hemos visto a lo largo de la historia de Latinoamérica, y por sus procesos de confrontación social y de clase; los movimientos identitarios, en muchas ocasiones ha sobre llevado este contacto desigual de culturas, y resistido con firmeza y convicción esta aculturación. Tal y como se mantienen los movimientos indígenas en Bolivia y Ecuador, lejos de minar las raíces culturales de estas comunidades, han servido para mantener la resistencia a la aculturación y se han reivindicado por sí mismas.

“Cuanto más ricos somos, más podemos integrar los aportes exteriores a los marcos habituales. Cuanto más pobres somos, menos dominamos los cambios y menos posible nos resulta preservar lo que se da en llamar cultura” (Wolton.2004: 51).

CAPÍTULO 2: LA EDUCACIÓN INDÍGENA E INTERCULTURAL EN BOLIVIA (MARCO HISTÓRICO - LEGAL)

CONTEXTO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA

Acercamiento geopolítico y cultural a Bolivia

Antes de adentrarnos al contexto educativo boliviano, es pertinente desarrollar en el lector una visión general a cerca de lo que es Bolivia. Geográficamente, Bolivia, se sitúa en la parte centro - oeste de América del Sur. Cuenta con una superficie total de 1.098.581 km². A partir del año 2009, con la promulgación de la nueva Constitución Política, se denomina a Bolivia como Estado Plurinacional de Bolivia, con capital en la ciudad de Sucre, donde reside el órgano judicial; la sede de gobierno en conjunto con el poder legislativo, se sitúan en la ciudad de La Paz. Cuenta con dos banderas nacionales, una la bandera republicana en colores: rojo, amarillo y verde; y la bandera plurinacional o Wiphala: en forma cuadrangular, constituida por 7 colores que representan las diferentes culturas que conforman el Estado Plurinacional. (Ecured.com)

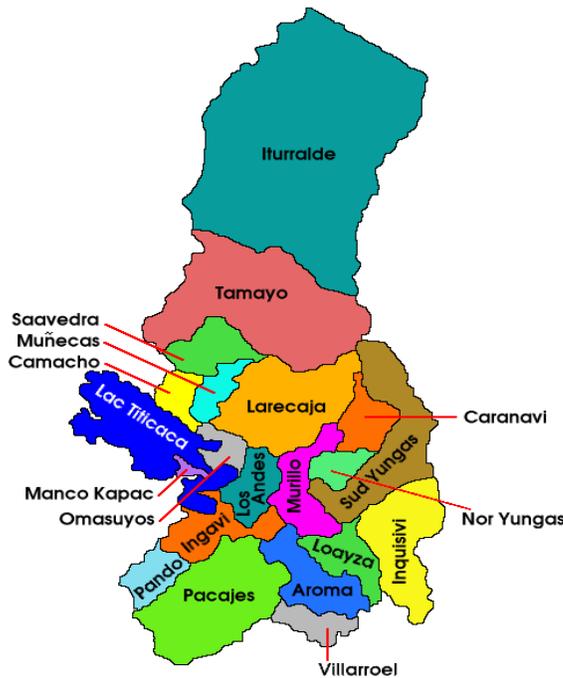




Para efectos de esta investigación, se realizará el estudio de campo en el departamento de La Paz, dentro de la provincia de Ingavi, en el municipio de Jesús de Machaca, en las comunidades Irohito – Urus y Corpa.

“El Departamento de La Paz está situado al noroeste de Bolivia con una extensión de 133.985 Km.2, su capital es la ciudad de La Paz, sede del Gobierno central situada a 3649 metros sobre el nivel del mar, sus límites son: al norte con Pando; al sur con Oruro; al este con Beni y Cochabamba y al oeste con las Repúblicas de Perú y Chile” (Turismolapaz.com).

Cuenta con 20 provincias, entre ellas, la provincia de Ingavi. Dentro de la misma existen 7 municipios, en los cuales se ubican principalmente 2 comunidades originarias. Por una parte, a las orillas del río Desaguadero se encuentran los Irohito–Urus, y en los alrededores del lago Titicaca, se encuentran los aimaras dispersos en diferentes comunidades del municipio. (Editorialox.com).



Departamento de La Paz con sus 20 provincias



Provincia Ingavi en el Departamento de La Paz

Bolivia cuenta con 10, 059, 856 habitantes, según el último censo del año 2012 (INE:2012). De las cuales, 4, 199, 977 personas se identifican parte de alguna de las 35 Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos y Afrobolivianos¹ reconocidas política y culturalmente en la Constitución del Estado Plurinacional del año 2009.

Es decir, 42 de cada 100 personas que habitan el territorio boliviano se consideran pertenecientes a alguna nación o comunidad originaria. Esto define, muy claramente la composición pluricultural existente en el país. Sin embargo, 14 naciones o comunidades originarias, se encuentran en situación crítica de desaparición, ya que cuentan con menos de 1000 habitantes, y de estas, 9 cuentan con menos de 500 habitantes. (Ministerio de Educación, 2016:90,92,93).

El interés de esta investigación, no solo se centra en identificar la percepción que tiene el profesor sobre la Educación Intercultural Bilingüe, sino también, observar el porqué de esa percepción. La percepción de los profesores dependerá en gran

¹ Dentro de la Constitución del Estado Plurinacional, promulgada en el año 2009, se estipula este término para definir a las comunidades de origen étnico ancestral, las cuales se conforman por usos y costumbres diferenciados a la contra parte mestiza.

medida de la pertenencia o no, a alguna nación originaria y lo hará de diferente manera, si este se desarrolla en un entorno cultural en peligro de extinción. Es decir, se decidió tomar como sujetos de estudio, a los profesores que cumplen labores en dos entornos socioculturales diferentes: por un parte, se tomará la experiencia de profesores que trabajan en una comunidad en peligro de desaparecer, como lo es: Irohito – Urus, y en otra comunidad donde por cuestión territorial significan una gran mayoría, en este caso hablamos de la comunidad Aimara de Corpa.

Entre la comunidad de los Irohito – Urus y la comunidad Aimara de Corpa, existe una cercanía territorial y cultural. Corpa no es la única comunidad del municipio de Jesús de Machaca en donde viven pobladores de origen aimara, de hecho, estos significan una mayoría frente a los pobladores de la comunidad Uru. Estos últimos, solo se ubican dentro departamento de La Paz en la comunidad de Irohito, los otros dos asentamientos Urus se encuentran en el departamento de Oruro y en Perú.

Esta diferencia demográfica se hace más notoria cuando observamos las dos naciones originarias en un contexto nacional. La población aimara está contabilizada en 1, 191, 352 habitantes, y se ubican en los departamentos de La Paz, Oruro, Potosí y Cochabamba. En contraste, los urus son alrededor de 929 habitantes, ubicados como anteriormente se dijo en los departamentos de La Paz y Oruro (Ministerio de Educación, 2016:90,92,93).

Los urus de la comunidad de Irohito, no representan ni una tercera parte de la nación uru, según números de la fundación Machaca Amawta, actualmente existen 54 personas viviendo en la comunidad de Irohito (Fundación Machaca Amawta, 2014:36). Por cuestiones de tiempo y de recursos, no se pudo obtener la información específica de cuantos habitantes tiene la comunidad de Corpa, sin embargo, por cálculos propios, hablamos al menos de 400 personas, es decir por mucho, Corpa significa una mayor población que sus vecinos los urus de Irohito.

Ante tal diferencia, las dos poblaciones se han desarrollado mediante una lucha incesante de asimilación cultural, primordialmente de los aimaras hacia los urus. Los urus al encontrarse rodeados por comunidades aimaras, han tenido que ceder territorio a lo largo de los años. El idioma es el instrumento más contundente de

asimilación, los urus cuentan con su lengua originaria llamada Uchumataqo, la cual, por desuso ha quedado relegada a la comunicación puramente familiar.

Es aquí es donde justificamos el acercamiento a estas dos comunidades para la realización del estudio de campo. La búsqueda de la percepción de la EIB del profesor, no solo va enfocada a la mirada particular de un determinado tipo de educación desarrollado en ciertos lugares en el país. Esta es visible también por un fenómeno socialmente importante, la asimilación cultural o un efecto de aimarización de los urus de Irohito. Es necesario ver como se aborda esta problemática por parte de los profesores, en teoría, dentro de la EIB y dentro del sistema educativo boliviano, no deberían existir estas prácticas de asimilación cultural entre las propias naciones originarias, ya que, como veremos más adelante, el objetivo de la interculturalidad es el dialogo y comunicación entre culturas y no la fulminante asimilación.

Bolivia por su composición pluricultural, se ha desarrollado entre diversas formas de ver el mundo. Esto ha significado que, en el mismo contexto sociopolítico, se articulen relaciones de poder entre las diversas comunidades culturales, construyendo así, formas diferenciadas de dominación y resistencia.

La edificación de un estado independiente después de varios siglos de dominación española, dejó una jerarquización social que siguió desarrollándose hasta nuestros días. Una estructura social y política desigual fundamentada en la sumisión de quienes eran descendientes de las civilizaciones dominadas en el periodo colonial.

La nueva casta dominante, embriagada por las ideas libertarias de la ilustración y tomando como ejemplo la construcción de repúblicas democráticas en la Europa del siglo XIX, buscan sin tregua, la construcción de un Estado – nación. Este conformado a su parecer, por ciudadanos de primer mundo, donde no se reconoce a la gran mayoría de personas provenientes de comunidades indígenas, a las que, a sus ojos, no contienen las características necesarias para ser sujetos dignos de derechos.

Es entonces que se crea un Estado mestizo, cuya función primordial es la de justificar mediante la ley, su situación de dominación conforme a un espíritu de pertenencia nacional. Una de las maneras más francas de promover este sentimiento es mediante la educación. A inicios del siglo XX en Bolivia, se desarrollan un conjunto de acciones gubernamentales encaminadas a un mayor acceso a la educación, esto con el fin de promover sentimientos patrióticos tanto en el contexto urbano como el rural.

A continuación, realizaremos un recorrido histórico sobre la educación desarrollada en Bolivia a partir de inicios del siglo XX, donde a la llegada de los liberales al poder, se inicia con la construcción de un Estado boliviano, en base a la instrumentación de una educación masificada y técnica que respondiera a las necesidades de un nuevo siglo.

Se habla de una modernización de la educación, iniciada con la llamada profesionalización docente mediante la capacitación de profesores de nivel básico en otros países de Sudamérica y Europa, como también mediante la creación de las primeras escuelas normales urbanas y rurales en el país a partir de 1909 con la Escuela Normal de Profesores y Preceptores en la ciudad de Sucre.

Cabe mencionar que las comunidades indígenas se desarrollaron como agentes de cambio durante esos años, ya que, en la búsqueda de mejores condiciones de vida, se crean diferentes congresos indígenas como el realizado en 1945 durante el gobierno de Gualberto Villarroel, donde se plantearon mejoras en la educación rural y una instrumentación legal por parte del Estado hacia las comunidades indígenas.

Tomaremos como un referente de la educación rural de esos años, a la experiencia educativa de la escuela de Warisata, donde mediante la estructura de gobierno indígena del Allyu, se logró definir una educación indígena que no fuera asimilacionista y que dotara a las comunidades indígenas de instrumentos ideológicos, políticos y técnicos para poder resistir los embates de la aculturación y lograr un desarrollo comunitario propio.

Ya a mediados del siglo XX, en Bolivia se gesta la llamada Revolución Nacional, que instaura el Código Educativo de 1955, mediante el cual se universaliza la educación y abre un nuevo camino a la proliferación de un gran número de escuelas indígenas en el área rural. Se implementa la política indigenista en el país, ahora la educación hacia el indígena promueve la asimilación, pero no propiamente por el bien de la nación, sino para el mejoramiento de la calidad de vida de las mismas comunidades, ya que las tradiciones y lenguas indígenas son percibidas como trabas culturales en la construcción de una sociedad igualitaria.

Llegada la década de los 60, se instauran gobiernos militares dictatoriales, los cuales perdurarán hasta 1982. Dentro de estos gobiernos, la educación se formó en base a preceptos castrenses y fue enfocada a una educación tecnicada, dejando de lado a las ciencias sociales por el peligro que significaba inculcar a los jóvenes fundamentos democráticos que significaran un peligro para el régimen dictatorial imperante de aquellos tiempos.

En 1994 se promulga la ley 1565 y por vez primera se inserta el término de educación intercultural bilingüe en el país. Con ello se inicia con una nueva forma de hacer política educativa hacia las comunidades indígenas, se revalora a la lengua originaria y se comienzan a trabajar saberes locales comparados con los saberes mundiales. Sin embargo, esta ley desarrollada en los tiempos de la instauración de políticas neoliberales, denotó grandes deficiencias en su aplicación y poco se avanzó en materia de mejoramiento a la calidad de la educación.

Es entonces que, en el año 2005, gana las elecciones federales, el candidato por el Movimiento Al Socialismo (MAS) Evo Morales Ayma, un dirigente cocalero con raíces indígenas. Se inician cambios legales y administrativos, dentro de ellos, se puede destacar la instauración de la Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia.

Se utiliza el discurso de reivindicación indígena y con ello se promulga en el año 2010 la nueva reforma educativa con la Ley de Educación 070. Esta retoma las experiencias de la Ley 1565, sobre la educación intercultural bilingüe, pero busca immiscuirse más a las comunidades indígenas, mediante la puesta en práctica del

Nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Dentro de este contexto educativo se desarrolla la investigación actual y se buscará definir si la percepción del docente de nivel básico en Bolivia sobre la educación intercultural bilingüe, compete con este modelo educativo instaurado mediante esta nueva ley educativa.

Reforma liberal de 1900

En Bolivia como en diferentes países del continente posterior a las luchas independentistas, derramó la sangre de sus habitantes en batallas por el poder. Se conformaron bandos liberales y conservadores que buscaban incesantemente el poder político y económico del país. En 1898 se desata la Guerra Federal entre estos dos bandos, los liberales aprovecharon el descontento social acumulado durante años por parte de las clases bajas que sufrieron los embates políticos de los grupos conservadores.

Fue entonces que el 25 de octubre de 1899 llega al poder el partido liberal a cargo del coronel José Manuel Pando, quien buscaba mantener una estabilidad política, económica y social dentro del territorio boliviano. Se planteaban diversas reformas en la educación, el partido liberal identificó en la educación la oportunidad de cimentar un Estado – nación, propio de las ideologías políticas europeas.

La educación liberal

La situación educativa era alarmante, a inicios del siglo XX en Bolivia sólo el 7% de la población contaba con instrucción primaria y en su mayoría esta población era parte de la zona urbana, por ello era necesaria una estrategia educativa que se fundamentara en mayor acceso a la educación y la mejora en la preparación docente. (Blithz, 2009:126). Para lograr esto se incrementó paulatinamente el presupuesto al rubro educativo, en el año 1904 el gasto en educación era tan sólo de 130 mil bolivianos, para finales de 1920, el gasto llegaba alrededor de 4 millones de bolivianos. (Calderón.1994. citado por Weimar,2012:170).

“El partido liberal proclamó a la educación y su desarrollo como una de sus mayores prioridades. Así, los principios educativos del liberalismo se identificaron fundamentalmente por implementar la escuela única y enseñanza laica” (Getino, 1989:62. Citado por Weimar. 2012:164).

Dentro de esta nueva escuela única, se toman ciertos métodos de enseñanza que primordialmente procedían de Europa, ejemplo de ello es la utilización del “método intuitivo” basado en las ideas del educador suizo Pestalozzi. En donde todo conocimiento deviene de la intuición del infante, se da cierta libertad al alumno al interesarse por sí mismo en el mundo que lo rodea. Se dictan normas de aprendizaje más flexibles, el docente simplemente orienta el desarrollo del infante. (Ferriere: 1928).

Partiendo de este nuevo método, se unifican los métodos de enseñanza, creando así el llamado “sistema gradual concéntrico” que se fundamenta del método intuitivo de Pestalozzi.

“Aplicar el sistema gradual concéntrico significaba establecer, mediante un plan de estudios, una progresión pedagógica que partiría de lo más sencillo para encaminarse a lo más complejo y se esforzaba por establecer relaciones entre diferentes materias para que los diferentes conocimientos ya no se memorizaran, sino que formaran un capital de conocimientos permanentemente movilizados” (Francoise, 2000:254).

El problema en la aplicación del modelo unificado, fue que se necesitaba cierta preparación pedagógica docente, en esos años no existía ninguna institución gubernamental que proporcionara una profesionalización docente. Los maestros que se encontraban ejerciendo en aulas no contaban con estudios superiores. Esta problemática se acrecentaba en escuelas rurales donde los docentes se encontraban en condiciones desfavorables para ejercer su profesión.

Por otra parte, las demandas de las comunidades indígenas por mejorar su situación social, llevaron al gobierno liberal a crear en 1905 las primeras escuelas indígenas de todo el continente.

Estas a cargo de

“Juan Misael Saracho, Ministro de Instrucción en el gobierno de Montes... con el nombre de escuelas ambulantes, cuya misión se limitaba a la enseñanza del alfabeto y un poco de doctrina cristiana. El nombre les venía del hecho de que un mismo maestro tenía que desempeñar el cargo en dos comunidades separadas por distancias de cinco o seis kilómetros, alternando su labor por periodos de quince días en cada una” (Pérez, 2013:70).

Si bien, el gobierno comenzó a poner interés en la educación de las comunidades indígenas, esta era deficiente y no solventaba las necesidades educativas de esta mayoría poblacional. Sin embargo, hay que reconocer que estas escuelas fueron de un antecedente de lo que posteriormente se erigiera como la escuela indigenal de Warisata, que significó una nueva forma de educar en las comunidades rurales indígenas.

Profesionalización docente: Escuelas Normales de Maestros y Preceptores.

En 1909 se crea la primer Escuela Normal de Maestros y Preceptores de Sucre, consecuentemente el Instituto Normal Superior Simón Bolívar de la Paz en 1917. Se busca entonces la profesionalización de la tarea docente, ya que no se puede hablar de una modernización en la educación, si los docentes encargados de ello, no cuentan con las herramientas necesarias para crear un cambio en el sistema educativo nacional.

“La Escuela Normal buscaría formar a los educadores llamados a moldear al pueblo boliviano en el amor a la patria y el orden, dotándole al mismo tiempo, de espíritu de trabajo y de cualidades positivas y sinceras en la acción” (Villazón, 1910:19. Citado por Weimar, 2009:197).

Los docentes que salgan de las Escuelas Normales buscaran entonces inculcar a las nuevas generaciones el amor por la patria y a la par construir una sociedad lo más homogénea posible, una sociedad que se sienta boliviana, no una sociedad indígena.

“El propio maestro egresado de la Escuela Normal representaba el esfuerzo del Estado por instruir a la población, por crear un sentido de pertenencia y de identidad nacional, constituyéndose en el símbolo de la realización, comprometida con un perfil académico” (Blithz.2009:113).

Las Escuelas Normales se convierten en instrumentos ideológicos en donde se maneja el imaginario de nación, complementado con la tarea de asimilar al indígena a la sociedad mestiza boliviana. Ya en 1915 se crea la primera Escuela Normal Rural de Umala en La Paz con la labor de instruir docentes de origen aymara para el área rural. Un año más tarde en 1916 se crea la Escuela Normal de Colomi en Cochabamba con la misma tarea de educar a jóvenes indígenas para llevarlos a áreas indígenas y comenzar la asimilación de mismo.

“Los objetivos perseguidos fueron la formación de elementos indígenas en las Escuelas Normales Rurales para que se titulen como “preceptores normalistas”, destinados a la enseñanza indígena con elementos básicos que “sin arrancarlos del medio los incorpore a la civilización y sean útiles para la patria” (Weimar,2009:201).

La tarea de los gobiernos liberales de buscar asimilar al indígena mediante la instrucción de Escuelas Normales Rurales, significó en términos generales, el primer acercamiento para fundar una sociedad homogénea apta para introducirse a la modernidad del siglo XX. Mientras más era el interés de los gobiernos liberales por crear escuelas en el área rural, también se fueron incrementando las escuelas ambulantes y privadas por parte de las mismas comunidades indígenas. Estos espacios fueron propicios para la creación de espacios escolares indígenas tales como la escuela Ayllu de Warisata. Los gobiernos buscaban la asimilación del indígena mediante una educación alejada de la cultura originaria, pero al abrir la puerta de la educación rural, también se pudieron crear núcleos de resistencia y de empoderamiento indígena.

Las experiencias liberales en la educación dejaron avances en materia de una mayor cobertura, creación de un gran número de escuelas de nivel básico y Escuelas Normales tanto urbanas como rurales. Se aumentó considerablemente el presupuesto educativo para lograr esta ampliación a la educación. La educación por

primera vez busca inmiscuirse en el plano rural para el acercamiento del sector rural al urbano.

Propiamente se creó un sistema educativo formal en donde antes no lo había. El Estado tomó la dirección de la educación y buscó la creación de un sentimiento de nación mediante la educación urbana y rural. Contribuyó a la consolidación de la profesionalización docente, mediante la creación de Escuelas Normales y la búsqueda de la unificación del sistema educativo.

En contra parte, por más que se apoyó a la creación de instituciones educativas en el área rural, no se superó la brecha entre la educación urbana y rural, eso lejos de crear unión dentro del país, conllevó a una percepción de dos sociedades bolivianas diferentes. Se pudo aprovechar la gran diversidad cultural de las comunidades indígenas para el desarrollo comunitario de la educación, pero el espíritu de unidad nacional y de modernización a lo europeo, minó la oportunidad de un rescate a los saberes milenarios de las culturas originarias.

La escuela ayllu de Warisata

El desarrollo de escuelas en el sector rural, como escuelas ambulantes o escuelas privadas, contribuyó a que un mayor número de comunidades indígenas tuvieran acceso a la educación, y sobre todo sirvió de impulso ideológico para que quien quisiera iniciar una escuela en beneficio de su localidad lo hiciera sin mayores trabas, tal y como lo hizo Avelino Siñani con Warisata.

La escuela Ayllu de Warisata es vista como uno de los pilares de la educación indígenal, una educación basada no sólo en el trabajo intelectual, sino en la instrucción del indígena en base a una estructura del Ayllu, una enseñanza de oficios que sirvieran para el sustento familiar y comunitario, combinado con el amor a las artes, la lengua, el espíritu, la pachamama, y la construcción de una moral que definiera lo mejor que tiene el indio para compartir con el mundo entero.

“Warisata fue una experiencia que estableció una genuina educación integral, que no reducía la educación a la alfabetización, sino que la atendía a partir del trabajo en el aula y talleres. Warisata no redujo la escuela a su propio espacio autoreferencial, sino que se abrió a los problemas de ayllu, de modo que hasta participaba en la administración de justicia y de la defensa de los indígenas de los abusos del hacendado” (Pérez,2013: 12).

Este nuevo tipo de educación, lejos de ser una educación dirigida por los gobiernos hacia las comunidades indígenas, surgía de los propios indígenas para el mejoramiento comunitario de las propias estructuras sociales, también llamada una educación “desde abajo”.

Concretamente se buscaba:

“modernizar la vida indígena sin abandonar la tradición. Esto hay que saber comprenderlo; allá no se buscó una forma pura de descolonización, de liberación, como pretender volver al pasado, sino una transformación que intente en la práctica resolver los problemas actuales desde las formas organizativas, cooperativas y recíprocas de trabajo de los pueblos indígenas, aprovechando los beneficios de las técnicas y conocimientos modernos” (Pérez,2013: 12).

Creación de Warisata

La historia comienza en el año de 1917, cuando un inspector educativo del departamento de La Paz llamado Elizardo Pérez, llega a la comunidad de Warisata dentro de la provincia de Omasuyos, una localidad mayoritariamente de origen aymara, en donde existían diferentes escuelas ambulantes y fijas. Pérez llega a una escuela particular dirigida por un indio llamado Avelino Siñani, este dotaba de educación a niños de su localidad, dándose a la tarea de liberar al indio de la explotación sufrida por lo hacendados mediante la cultura. Pérez quedó impresionado por el ímpetu de Siñani al educar a los jóvenes de Warisata, la cultura que se inculcaba era la desarrollada por los viejos sabios amautas de épocas milenarias con el que se coordinaba el espíritu humano y la naturaleza. Pérez no olvidaría esa nueva amistad y esa experiencia que le dejaba un buen sabor de boca acerca de la educación indígena; tiempo después, el mismo regresaría para fundar

en conjunto con Siñani una de las más grandes instituciones educativas de la historia de Bolivia.

El decreto del 21 de febrero de 1919, dicta las normas y da estructura a la educación indígenal a cargo del ministro de instrucción Daniel Sánchez Bustamante. Se muestra que la educación indígena estará dividida en tres tipos de instituciones escolares: las escuelas elementales, escuelas de trabajo y escuelas normales rurales. Quías este decreto fue visto como un punto de partida hacia una educación indígena, lamentablemente este documentó quedó en letra muerta; y no fue sino hasta 1931 que se retoma la estructura jurídica de estas instituciones de educación indígenal (Pérez,2013:77).

Pérez regresaría a Warisata en 1931 para fundar una nueva escuela indígenal en conjunto con Siñani. El 2 de agosto de ese mismo año tuvo lugar la fundación de Warisata, Pérez ahora como director, inicio con la construcción piedra por piedra, al principio no existió gran expectativa de esta escuela por parte de los indios, se pensaba que era una escuela más, otra escuela traída para asimilar al indígena. Sin embargo, Pérez demostró con trabajo arduo día a día, que buscaba una nueva manera de educar, y en conjunto con Avelino Siñani comenzaron a construir las bases de una nueva escuela indígenal.

Mencionaba Pérez:

“Los indios que al principio me miraban con recelo, empezaron a cobrar confianza poco a poco. Cuando vieron que el profesor convivía con ellos, que se alimentaba de sus propios alimentos, que comía en una chúa (plato de barro), que dormía en un poyo cubierto con un jergón indígena, que, en suma, era uno de ellos, fueron cediendo con esa cautela que les es propia ante el temor de ser nuevamente engañados” (Pérez,2013:94).

El ayllu

La escuela de Warisata estaba construida en base a la célula social y territorial del ayllu, el cual provenía de las antiguas estructuras andinas.

“En los albores de la existencia, el ayllu no era más que una familia que crecía gobernada por el anciano padre como jefe y conducida según las reglas del respectivo tótem. Por consiguiente, las fuerzas que le dan escancia y vida son el vínculo sanguíneo y el espíritu religioso” (Pérez,2013:48).

El ayllu encuentra su desarrollo dentro de las diferentes formas de cooperativismo entre familias. Cada Ayllu, se dedicaba a ciertas actividades agrícolas, ganaderas, artísticas, etc.

Partiendo de ello:

“la producción requería del concurso de todo el conjunto social, creándose así el “ayni aymaro quechua” sistema de ayuda mutua, individual y colectiva, a favor de personas o ayllus” (Pérez,2013:49).

La escuela ayllu de Warisata se encontraba dirigida por un consejo de amautas, quienes eran personas de avanzada edad que se caracterizaban por ser grandes sabios y de una conducta incorruptible.

“Una “ulaka” o comité, gobierna la escuela, constituida por representantes de los ayllus y de las haciendas, escogiéndose para esto a los ancianos y hombres de probada importancia. La ulaka es a la vez presidida por el director de la escuela, o por el profesor de turno a fin de mantener siempre el principio de autoridad, base de toda disciplina... Así, se nombra al amauta de disciplina; amauta de edificaciones; el amauta de riegos; el amauta de agricultura etc.” (Pérez,2013:214).

Estructura pedagógica y curricular

Dentro de las actividades de la escuela se encontraban talleres enfocados a la agricultura, ganadería, carpintería, albañilería, mecánica, cerámica, tejidos, al comercio comunitario etc.

“Este método educativo influirá decisivamente en la transformación del hogar indígena y de su economía, mediante nuevos sistemas de trabajo, higiene, moral, civismo y solidaridad” (Pérez,2013: 159).

Se trabajaba bajo un régimen de internado y externado:

“La escuela no tendría fisionomía propia y todo el plan enunciado sería impracticable sin el internado, al cual ingresarían los mayores de 14 años, dándose preferencia a los procedentes de haciendas y comunidades más alejadas del centro escolar...el externado compuesto por niños de las diferentes secciones quienes asisten cotidianamente de sus hogares de acuerdo a horario especial” (Pérez,2013: 159-160).

El plan educacional estaba fundamentado por:

- La sección kindergarteriana o preescolar, que se encuentra en pleno funcionamiento, con niños de 4 a 6 años.
- La sección elemental, destinada a niños de 7 a 10 años de edad, tendrá una duración de tres años, durante los cuales, fuera de desarrollarse el programa de cada curso, se pondrá especial cuidado en la enseñanza del castellano. Corresponde a la etapa de intereses inmediatos.
- La sección media o de orientación profesional; tiene duración de tres años, para niños de 11 a 14 años. Corresponde a la etapa de intereses profesionales
- La sección profesional: para alumnos de 15 años o más. Corresponde a la etapa de intereses abstractos complejos o de preparación profesional.

Warisata surgió como un ejemplo de tenacidad y empeño dentro de un contexto social y político que veía al indígena como un individuo alejado del progreso y sumergido en costumbres arcaicas, que a los ojos del mestizo conllevaban al enclaustramiento y al desconocimiento del mundo supuestamente civilizado. Por ello Warisata se mantendría en pie de lucha y a partir de 1936, se pudo propagar la idea de Warisata en los llamados Núcleos Escolares Campesinos. Se fundaron cuatro escuelas ubicadas en cada uno de los departamentos del Beni, Santa Cruz, Cochabamba y Oruro.

- La escuela de Cañadas (Cochabamba)
- La escuela de Huacharecure (Beni)
- La escuela de Parapetí (Santa Cruz)

- La escuela de Tarucachi (Oruro)

Posteriormente se crearon nuevos Núcleos como los de Jesús de Machaca, Moré, Caiza, Chapare y Casarabe; en este último, años posteriores al inicio de la destrucción de Warisata se registró uno de los atentados más grandes por parte de los enemigos de la educación indígenal.

La crítica al normalismo

Dentro de la incursión de crear profesionales educativos, Warisata se dio a la tarea de desenmascarar a las escuelas normales indígenas que años antes habían significado el inicio de la profesionalización docente en Bolivia. Aquellos profesores que eran formados para educar al indígena, al estar más en contacto con la mirada mestiza, construían una doctrina asimiladora.

“Vimos así que el maestro normalista era el abanderado de esas fuerzas que actúan en la obscuridad pretendiendo perpetuar la situación esclavista y servil del indio y lo hacen no solamente por el imperio de interés personales de suyo menguados, sino como resultado de una educación, de una estructura espiritual moldeadas en los clásicos vicios de la mentalidad alto peruano, feudal y retardataria” (Pérez,2013:217).

Se veía a las escuelas normales rurales como enemigos potenciales de la educación impartida en Warisata, se pensaba que de ahí pudieran venir quienes buscaban terminar con la escuela del ayllu e iniciaran el envenenamiento del indígena con la ideología liberal que corrompiera el espíritu libertario del indio.

Ya para 1937 a la llegada del presidente Germán Busch Becerra se buscó la asignación de más recursos económicos para la expansión de diferentes obras dentro de Warisata y de los diferentes Núcleos. Se logró que, mediante Resolución Suprema del 28 de enero, que la Dirección General del Educación Indígenal a cargo del mismo Elizardo Pérez, pudiera solicitar cooperaciones económicas a diferentes sectores sociales como los mineros, empresarios, banqueros etc. Con ello se pudo llegar a obtener más de medio millón de bolivianos que sumarían al presupuesto de la educación indígenal que era de no más de 2 mil bolivianos. (Pérez,2013:232). Así

también se dio inicio a una cercana relación entre Warisata y el gobierno socialista de Busch que sería un gran apoyo para la causa indígena.

Reacciones ante Warisata

La educación otorgada en Warisata comienza a hacerse cada día más visible. Y con ello, sectores enfocados en mantener la situación esclavista del indígena comienzan a preocuparse y a organizarse para buscar destruir los avances que Warisata había logrado.

Las acciones violentas comienzan el 22 de julio por parte de diferentes hacendados de Achacachi quienes lanzan a la calle violentamente a los estudiantes de Warisata, mediante la injuria de que en las escuelas indígenas se gestan grupos subversivos en contra de la propiedad de los hacendados locales.

El gobierno socialista del presidente Busch, buscó la manera de formar alianzas con las escuelas indígenas. En la búsqueda de un mayor reconocimiento del indio a nivel nacional, se proclama por decreto presidencial el día 2 de agosto de 1937, como el día del indio en todo el país. Esto reafirmó la confianza de los indígenas con el gobierno de Busch y a la par, creó en ciertas partes de la sociedad conservadora, un sentimiento de descontento hacia el interés del presidente de apoyar la lucha india.

Ese mismo día se celebraba el séptimo aniversario de la creación de Warisata y con ello se dio la invitación de alrededor de 30 personalidades, entre ellos mandatarios de México, España y del gobierno boliviano. El festejo se llevó a cabo entre actividades culturales y religiosas a las cuales asistieron aproximadamente 30 mil indígenas de todo el país. Esto ocasionó en las clases conservadoras, hacendados y enemigos del Warisata, un pavor al ver congregados tantos indígenas que organizados festejaban el surgimiento de su escuela libertaria.

El presidente terrateniente de la Sociedad Rural Boliviana, publicó en el diario “La Razón”, acusaciones infundadas sobre esa celebración

“el terrateniente veía en las auroras de Warisata la terminación de su omnipotente dominio económico y social, y no le faltaba la razón: la escuela indígena implicaba la liquidación del feudalismo y todo su cortejo de miseria, opresión e incultura” (Pérez,2013:306).

Ese miedo que se inculcó en aquel festejo demostró para los esclavistas, la muestra infalible de que este tipo de educación tenía que terminarse fulminantemente, si es que querían mantener al indígena sumiso y explotado como siempre.

Estas acusaciones día con día, iban en aumento, se hablaba de indios rebeldes, de profesores formando agitadores y que se desviaba la intención de la escuela indígena dentro de Warisata. Todo esto iba subiendo de tono; a la par, la situación del presidente Busch era similar, las diferentes acciones en pro del pueblo boliviano como la abolición de la esclavitud y la constitución de 1938, le valieron grandes enemigos.

Un año más tarde, Elizardo Pérez se entrevista con el presidente Busch para buscar salida al conjunto de calumnias que se le adjudicaban a la escuela indígena, sin embargo, la suerte Warisata ya estaba echada. Mencionaba Pérez:

“acudí al máximo recurso: me fui a ver al presidente Busch, del cual puedo decir que era nuestro único amigo en las esferas gubernamentales. Sólo él era capaz de detener el derrumbe... ¿Quiero saber si puedo contar contigo o no?, a lo que, pasando su brazo sobre mis hombros, me respondió: - Elizardo, lo sé; sé cómo te combaten y de qué clase son las personas que tienes al frente, porque son las mismas que están socavando mi gobierno... - Tú y yo caeremos juntos, Elizardo” (Pérez,2013:316).

Dos meses más tarde el presidente Busch sería encontrado con una bala en la cabeza por suicidio, un suicidio que nadie creyó.

El congreso de Pátzcuaro y Warisata

En 1940 Elizardo fue invitado al primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro México. Ahí fue donde vio la última oportunidad de hacer visible la lucha

de Warisata. Dentro de la exposición de Elizardo en el congreso, pudo llevar las experiencias de la escuela indígenal en Bolivia, tanto así que, en la redacción de las resoluciones del congreso, dentro de los artículos enfocados a la educación se destaca el aporte de las siguientes redacciones:

- Los países de América deberán proporcionar a sus masas indígenas una educación que les permita, más tarde, participar en forma directa en la vida y el desenvolvimiento de sus respectivos países.
- La organización de las escuelas indígenas deberá hacerse de acuerdo con las modalidades de la región en que éstas han de actuar, teniéndose en cuenta las condiciones geográficas, su porvenir económico y las tradiciones y costumbres de las comunidades. (Pérez,2013:332).

Sí bien esto ayudó a desarrollar políticas en pro de las comunidades indígenas del continente, posteriormente estas políticas fundamentaron la creación del indigenismo en el continente. A partir de esta década, los institutos indigenistas nacionales que surgieron a raíz de esta convención, iniciaron la tarea más agresiva de asimilación del indígena a través de la campesinización.

Destrucción de Warisata

En 1940, el Consejo Nacional de Educación toma el mando de la escuela de Caiza y con ello comienzan a llegar nuevos profesores que poco se interesan en la tarea de educar al indio para su liberación. Mencionaba Pérez ante este hecho:

“Pasaron sobre nuestras escuelas como un vendaval, las destruyeron después de desintegrarlas y prostituirlas. Y a su turno, después de saquear nuestra ideología y nuestros principios, edificaron una nueva educación campesina, de la cual estaba ausentes del empuje constructor, el espíritu de lucha, el desinterés y la honestidad, virtudes remplazadas por su estulticia y rapacidad, con su conformismo y cobardía” (Pérez,2013:373).

Ante esto Pérez, es acusado de cabecilla de sublevación y se inicia un proceso en su contra.

Y con ello

“todas las construcciones quedaron detenidas, se suprimieron los talleres, las prácticas agrícolas fueron eliminadas, los parlamentos amautas no volvieron a ser reunidos; bruscamente cayó el índice de asistencia escolar, los internados empezaron a desaparecer; se ignoró al indio o se lo trató como enemigo, las escuelas indígenas empezaron a poblarse de los elementos procedentes de aldeas o ciudades, los niños indios volvieron a su condición de siervos” (Pérez,2013:383).

El 30 de enero de 1941, llegan a Warisata empleados del Consejo Nacional de Educación, se entrevistan con Avelino Siñani y le hacen ver que las actividades que se realizaban en Warisata no eran las correctas y se estaba utilizando de manera negligente el gasto público; a partir de ese momento el consejo quedaba a cargo de la dirección de la escuela y con ello se concluía “la etapa de oro de la educación indígenal en Bolivia”. Al día siguiente la comunidad de Warisata se enteraba de la temible noticia de que Avelino Siñani había perecido a causa de una fuerte fiebre.

La destrucción de Warisata no se limitó a dismantelar el sistema educativo del Ayllu, sino literalmente se buscó tirar el edificio completo, solamente impedido por los indígenas que poniendo su vida en peligro se enfrentaban a los hacendados que buscaban darle la estocada final a su escuela indígenal.

“En cierta oportunidad, a altas horas de la noche, llegaron camiones y cargaron, hasta su máxima capacidad, con sillas, mesas bancos y otros enseres” (Pérez,2013:405).

Como agravio más feroz por parte de los enemigos de Warisata, se cuenta lo ocurrido en el Núcleo de Casarabe. La escuela fue borrada completamente, los hacendados y colaboradores del gobierno, no se bastaron con destruir completamente la escuela, sino satisficieron su sed de sangre, asesinando a todos los miembros de la escuela y de la comunidad. Se cuentan aproximadamente 300 muertos, con solo 8 sobrevivientes de tal masacre, jóvenes azotados hasta su muerte, otros más muertos de inanición y mujeres martirizadas sin piedad. (Pérez,2013:410).

Y así termina la experiencia de Warisata, un ejemplo de educación indigenal que llevó al bienestar y la construcción de un espíritu de liberación del indio boliviano. Las comunidades vieron caer a su amada escuela, vieron la persecución de sus maestros y alumnos, sufrieron la represión de un gobierno atroz y salvaje, se derramo tanta sangre y lágrimas en esos años. Todo aquello que significó un avance en la educación del indio, quedó sepultado por el odio de los hacendados y enemigos de Warisata. En tiempos posteriores a la caída de la escuela indigenal, se satanizo todo lo referente a lo trabajado durante esa década de gloria indigenal; este silencio perduró por mucho tiempo, indicando que en Warisata algunos indios se habían atrevido a educar de una manera subversiva y se tenía que garantizar que jamás se volviera a retornar a actividades de ese tipo. Warisata quedaba olvidada en la memoria de pocos y suprimida para muchos, el pueblo boliviano poco se enteró de las atrocidades de aquellos que vieron en la escuela indigenal un peligro para la nación.

El Movimiento Nacional Revolucionario, Villarroel y el primer Congreso Indígena de 1945

La destrucción de la escuela de Warisata en conjunto con la muerte del presidente Busch, llevaron al país a un momento de tensión política y social. Los conservadores y los hacendados que apoyaron el golpe de Estado en contra del presidente fueron los mismos que iniciaron la destrucción de la escuela indigenal. El proyecto de asimilación indígena iniciado por los gobiernos liberales, continuo con la nueva política conservadora y la educación sigue siendo diferenciada entre los contextos rurales y urbanos.

Carlos Quintanilla Quiroga y Enrique Peñaranda Castillo gobiernan de 1939 a 1943. Durante este tiempo se hace más visible el desarrollo de una oligarquía construida en base a la explotación de las minas y el poderío de grandes terratenientes. El campo en su mayoría se encuentra en situaciones deplorables similares a un sistema de producción feudal.

En 1941 se constituye el Movimiento Nacional Revolucionario como fuerza política:

“Los dirigentes y militantes de base del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), provenían de los estratos medios del interior del país, estratos que durante décadas (y tal vez siglos) se habían sentido discriminados por los miembros de las viejas elites y la oligarquía terrateniente a la hora de ocupar posiciones en la administración del Estado.” (Mansilla, S.A: 102).

Dentro de este nuevo movimiento político, aparece la figura de Gualberto Villarroel, quien en conjunto con varias vertientes militares socialistas planean un nuevo golpe de Estado para terminar con los gobiernos conservadores.

El 20 de diciembre de 1943 inicia funciones el gobierno de Villarroel, quien:

“pretendía aumentar la productividad y el consumo, y al mismo tiempo devolverles la dignidad y el sustento a las masas indígenas y mestizas de la nación” al hombre que sufre”, al minero y al indio. Para alcanzar esta visión de abundancia y salud, el presidente promovió reformas sociales y económicas que apuntaron tanto al ámbito rural como al urbano” (Gotkowitz: 2011: 227).

Villarroel buscó la alianza con las comunidades indígenas, las demandas de tierra, justicia y educación fueron tomando forma en diferentes intentos jurídicos para acercar al indígena a la ley y al Estado. Ejemplo de ello fue que en el año de 1945 se convocó por el presidente, al primer Congreso Indigenal, donde se debatieran las demandas de las comunidades indígenas y campesinas;

“que el indio sea libre... que haya leyes y autoridades especiales para los indígenas... que la tierra sea de los indios y que todos los terrenos vuelvan a la comunidad” (Gotkowitz,2011:278).

Estas demandas de respeto y justicia hacia las comunidades indígenas tuvieron su contra parte gubernamental. El proyecto nacional vuelve a aparecer y se busca que, a cambio de dar justicia al indio, este se integre a la nación. Que este se convierta en sujeto de derechos y obligaciones con el Estado; se tiene la idea de definir al indígena ciudadano, integrado a las estructuras económicas y sociales de una Bolivia moderna. En palabras generales se puede identificar al gobierno de Villarroel como el creador del indigenismo boliviano, supo cómo estructurar las

demandas indígenas sin comprometer el ideal del nacionalismo. Este indigenismo *“sonaba sin duda como una postura paternalista, una que, generalmente, implicaba la negación del protagonismo indígena”* (Gotkowitz,2011:303). Sin embargo, paternalista o no, realmente se reconoció legalmente la abolición de la esclavitud y la remuneración por el trabajo en las haciendas por parte de los caciques.

Este acercamiento a los indígenas por parte de Villarroel, fue visto por los hacendados y conservadores, como una relación peligrosa que afectaría sus intereses económicos y políticos. En 1946 se creó el Frente Democrático Antifascista (FDA), conformado por liberales y republicanos que principalmente formaban parte de la clase alta, como también por profesores urbanos que veían de mala manera el empoderamiento legal de los indios. El 21 de julio de ese año, en otro golpe de estado se derroca al gobierno de Villarroel, quien terminó colgado de un faro fuera del palacio de gobierno, junto a varios de sus oficiales (Gotkowitz,2011:307).

El asesinato de Villarroel desató el descontento de las masas indígenas, las cuales reclamando sus derechos obtenidos a raíz del congreso indigenal de 1945, inician un conjunto de rebeliones rurales que se desarrollarían a lo largo de los años siguientes.

“Los protagonistas se declararon en huelgas laborales, demandaron tierra y educación, exigieron el reconocimiento oficial de los sindicatos, insistieron en el cumplimiento de los decretos de 1945 y denunciaron los abusos cometidos por los hacendados y las autoridades locales” (Gotkowitz,2011:309).

Estas acciones cimbraron en las clases bajas, los maestros rurales, los obreros, los mineros, campesinos e indígenas buscaron hacer valido el derecho a su determinación y respeto, y con ello se inició el camino a la cercana revolución nacional de 1952.

La revolución nacional de 1952

Y llegó el día, el 9 de abril de 1952 el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), militares pertenecientes a la junta militar de gobierno y el pueblo organizado dan un nuevo golpe de estado. Los golpistas se convierten en revolucionarios e inician un cogobierno con la Central Obrera Boliviana (COB) creada 18 días después del golpe; la COB, agrupó a los obreros, campesinos, indígenas, maestros, técnicos y profesionistas en sindicatos que en coordinación comenzaron a plantear las demandas sociales para el nuevo gobierno revolucionario.

El nuevo cogobierno socio-militar, en sus primeros años se enfocó en resolver las demandas sociales que se venían postergando por los gobiernos anteriores. Las primordiales demandas de los sectores sociales se enfocaban en los derechos a la igualdad ante la ley y el estado; el derecho a la vida y a la no esclavitud; el derecho a la tierra y su usufructo; el reconocimiento de derechos y mejores condiciones laborales, dentro de las industrias como por ejemplo en la minera; la búsqueda de la nacionalización del sector productivo que en su mayoría se encontraba en manos de empresas extranjeras; y el derecho a una educación que respetara el contexto multiétnico del país y que buscara la mejora en la calidad de la misma sin sacrificar las experiencias pedagógicas anteriores como Warisata.

Sin embargo, estas demandas encontraron eco de una manera moderada en las estructuras políticas del MNR, las acciones realizadas por la revolución a lo largo del tiempo dejaron vacíos que desembocaron en inconformidad por parte de la mayoría de población que veía una esperanza en este cambio de las estructuras del Estado. Esto significó lo siguiente:

- Se desarrolló una sindicalización masiva de las luchas sociales, con ello el frente indígena pierde cierto protagonismo al unificarse la lucha social de obreros, campesinos los propios maestros.
- El indígena pasa por una campesinización y se introduce al sistema productivo capitalista mediante la reforma agraria que apoya en mayor

medida a la propiedad privada y no a la estructura de tierra comunal del Ayllu propia de las culturas indígenas y campesinas.

- Se nacionaliza la industria minera, “*Se creó la Corporación Minera de Bolivia (COMIBOL), que comenzó su gestión con graves desventajas, escaso capital de operación, sobre todo maquinaria ya obsoleta y muchas vetas en franco descenso de producción o simplemente agotadas. La consecuencia lógica fue un altísimo costo de producción que hacía poco competitiva la exportación estannífera boliviana*” (Taquichiri, 2016).
- Se dota a la totalidad de la población del derecho al voto, conforme a esta medida se busca la ciudadanización del indígena, ahora toda persona, sin importar su procedencia étnica, tiene la obligación de ser partícipe de la vida democrática del país, con ello, se inserta al indígena en la dinámica nacional, que busca la alimentación de la identidad boliviana.
- Se inserta una línea ideológica nacionalista mediante la reforma educativa del MNR. Se dicta un nuevo código educativo que universaliza la educación, en donde por primera vez, se reconoce el derecho a la educación de las comunidades indígenas. Sin embargo, esta educación estará basada en modelos pedagógicos occidentales inaplicables a la realidad social y étnica de Bolivia. Paradójicamente, el nuevo modelo educativo intentará insertar una mirada nacional cercana a un chovinismo, pero solo resaltando las virtudes nacionales mestizas y no las expresiones culturales de diferentes comunidades indias.

Reforma educativa

Código de la educación boliviana de 1955

En enero de 1955 se crea un nuevo código de educación en Bolivia, el cual buscó la universalización de la educación, su obligatoriedad y la implementación de la educación para los adultos. Según los datos del censo realizado en 1950, en Bolivia existía un escaso 32% de población alfabeta, es por eso que el nuevo régimen del

MNR, convoca una comisión para la elaboración de un nuevo Código Educativo. En este periodo se identificó a la educación como un instrumento político que sirviera como herramienta para propagar el espíritu del nacionalismo del MNR.

“Entre sus conceptos más importantes están: la integración nacional, la incorporación de las mayorías nacionales al proyecto global de la nación bajo la perspectiva popular, revolucionaria y libertadora, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, la realización de la persona, la educación del pueblo, la extensión de la cobertura educativa, principalmente en el campo, la mejora de la infraestructura y otros. (Cajías, 2011: 30).

La función primordial de la educación plasmada en el nuevo código educativo, era la de crear un hombre boliviano con conciencia nacional, democrática y revolucionaria. Ello significaba que diferentes modelos pedagógicos alternativos al planteado por el gobierno de la revolución, no tendrían cabida, ni desarrollo dentro del sistema educativo. Se tuvo la oportunidad de tomar parte del modelo pedagógico de Warisata para nutrir la nueva forma de educar, sin embargo, poco cambió la filosofía integracionista que se venía desarrollando desde inicios del siglo XX.

Conforme a esta ideología integradora y homogeneizadora, se resaltó la idea de “la escuela única” como un freno a experiencias diferentes a las implementadas por el nuevo gobierno revolucionario. Por ello se reconoce en el código educativo, que la educación es la más alta función del Estado y a este le corresponde por ende su dirección y administración. (Talavera, 2011:110-111).

“El debate de la escuela única generó una discusión ideológica entre los que apoyaban distintos modelos pedagógicos: modelos socialistas y modelos de visión capitalista. Pero, además encontraron en consideración las experiencias educativas indígenas: la de la república del Kollasuyo impulsada por Eduardo Nina Quispe y la escuela – Ayllu de Warisata impulsada por Elizardo Pérez y Avelino Siñani” (Mamani, 2013: 71).

Sin embargo, existió una contradicción con este modelo de escuela única, si se postulaba que existía una sola dirección administrativa y pedagógica en el modelo educativo de la revolución, definido por el espíritu nacionalista; se debía mantener planes de estudio y currículos también unificados, sin embargo, en la realidad,

existieron dos maneras de aplicar el código de educación: una en el área rural y otra en el área urbana.

Por una parte

“El Ministerio de Educación atendía las necesidades educativas del área urbana y el Ministerio de Asuntos Campesinos, los problemas y necesidades del área rural. Plantear una dirección bicéfala de la educación fue un gran problema. Entre estas dos direcciones no existió una coordinación y de allí una aguda desvinculación entre ambos ministerios” (Mamani,2013:76).

Por ello, mientras que en el código educativo se proponía una educación integradora y unificada, que asfixiaban las esperanzas de resurgimientos pedagógicos como Warisata; contradecía sus argumentos y fragmentaba desde su seno administrativo, la atención a la educación entre lo urbano y lo rural. Sumándole a ello, que, al existir una división administrativa, también existirían deficiencias logísticas al atender las necesidades de las dos áreas del país; que por lo regular se atendía en primer lugar las necesidades del área urbana y en segundo plano las del área rural.

“Así se establecía un sistema educativo racializado, una educación para los blancos y otra para los indios; una educación para ciudadanos reales con todos los derechos y posibilidades y otra para ciudadanos aparentes con un listado de derechos aún nominales y sin mayores oportunidades de concluir un ciclo educativo formal” (Mamani,2013: 82).

Los aciertos generales de la reforma educativa del MNR, radicaron en un aumento considerable del acceso a la educación. Según los datos de la Dirección Nacional de Información del año 1962, en tan sólo 10 años, después de iniciada la revolución se multiplicó a más del doble el número de escuelas en el país; y de igual manera en el número de alumnos que asistieron a clases frecuentemente y el número de maestros laborando en dichos centros educativos.

Tabla 1. Estadísticas educativas de la década de 1950 en Bolivia

Años	Escuelas	Maestros	Alumnos
1952	2,495	9,498	226,931
1962	4,767	17,782	532,238

Fuente: Carlos Mamani Condori, en base a datos de la dirección Nacional de Información, 1962.

La universalización de la educación y la gratuidad de la educación básica también significaron avances dentro del nuevo código educativo, aunque no olvidemos también que esta gratuidad al sólo enfocarse en el nivel primario, orilló a los jóvenes del área rural a buscar oportunidades de estudio de nivel secundario y superior.

Ante este panorama de masificación y universalización de la educación, se debe reflexionar sobre el sentido político y cultural que buscaba realmente la ciudadanización del indígena boliviano.

“Se ignora las culturas indígenas y se las cubre con un denominador común: “campesinas”; cerrándoles el paso a toda posibilidad de progreso endógeno y de movilidad social y cultural” (Ipiña. 2013:27).

En la búsqueda de este progreso, se desarrolla el fenómeno de la migración del contexto rural al urbano, conformado por esta nueva masa popular, con exigencias sociales dentro de las urbes, significó a plazo medio la caída de la calidad en la educación de las ciudades.

“A la enorme expansión de la cobertura del sistema, acompaña el deterioro acelerado de la calidad de la educación en las ciudades que crecen rápidamente como efecto de la reforma agraria” (Ipiña.2013:27).

Estas circunstancias sociales y culturales que se dieron durante el código educativo de la revolución, conformaron posteriormente las propuestas de la gran mayoría india, en corrientes políticas como el movimiento Katarista, el cual llegaría a resignificar la idea del indio y de su importancia en la conformación de una nación culturalmente diferente a los grupos de poder revolucionarios y liberales. (Ipiña.2013:28).

El magisterio dentro de la Reforma Educativa

Anterior a los gobiernos revolucionarios, el magisterio permanecía con un perfil políticamente bajo a causa del protagonismo de los profesores urbanos en la dirigencia del mismo. Y en ocasiones el magisterio lejos de coincidir con las luchas sociales, se inclinaba por la estabilidad política, como fue en el derrocamiento del presidente Villarreal en 1946.

Durante la revolución de 1952 y al entrar el magisterio dentro de la organización social de la COB, comienza a visibilizarse la situación paupérrima de trabajo de los profesores rurales, y con ello se pone en la arena política la mejora de las condiciones escolares de las áreas rural y urbana. Sin embargo, la promulgación del nuevo Código Educativo, se concentró en mayor medida en normar la educación única y nacional, enfocada a las necesidades ideológicas de los gobiernos revolucionarios.

“La dirigencia del magisterio se encontraba aún encabezada por el ala urbana, por lo que lejos de apoyar la aplicación de un modelo educativo que reivindicara las luchas educativas indígenas, como Warisata. Este sólo se enfocó en la búsqueda de mayor protagonismo en las decisiones administrativas del ámbito educativo y en la mejora de las condiciones laborales de los profesores, tanto en el área urbana como en la rural. Esta fue una de las causas por las que se aplicó sin mayor problema y oposición el modelo de “escuela única”, que vulneraba el derecho a recibir una educación más acorde al contexto indígena del área rural”. (Talavera, 2011: 114-115).

El 18 de julio de 1957, se aprueba el Decreto Supremo N° 4688, en donde se establece el reglamento del “Escalafón Nacional del Servicio de Educación”.

“Este acoge a todos los maestros, normalistas e interinos y a los funcionarios de la educación, sin distinguir entre urbanos y rurales. Así, por lo menos en el nivel de condiciones laborales hubo una integración entre el sector urbano y rural quedando pendiente la integración pedagógica” (Talavera, 2011: 117).

Al dejar de lado el cambio en las estructuras pedagógicas de dominación dentro del sistema educativo, se defendió a capa y espada la permanencia y condiciones laborales del maestro.

“De este modo todos los maestros aseguraron condiciones laborales que les garantizan permanencia en el puesto de trabajo, reconocimiento a la continuidad en el servicio, posibilidades de ascenso en la carrera, entre otras” (Talavera,2011:118).

En 1960 se buscó una reforma pedagógica dentro del sistema educativo a cargo de dos profesores destacados: Cesar Chávez Taborga y Guido Villa Gómez, sin embargo, estos intentos fueron acabados por el nulo apoyo por la parte gubernamental del MNR, que solo buscaba la dirección de la educación por parte del Estado revolucionario y no un cambio ideológico y pedagógico del sistema educativo asimilador. (Talavera,2011:122-123).

En general

“Los maestros lograron establecer normas para el funcionamiento de la educación y de la carrera docente plasmadas en el Código de la Educación Boliviana. Éstas le dieron el derecho a participar en la conducción de la educación pública a través de las escalas jerárquicas de la carrera docente” (Talavera,2011:126).

Sin embargo, se perdió la oportunidad de oro de postular por parte de los maestros un cambio en las estructuras ideológicas y pedagógicas de la reforma educativa convocada por el MNR, se sigue sin cuestionar verdaderamente el modelo hegemónico educativo que se viene desarrollando desde inicios del siglo XX. La filosofía de la educación enfocada en lo nacional, aunque con valoración a experiencias occidentales, llegó al punto de censurar caminos alternos que ya había rendido frutos como lo fue en su momento Warisata.

Por ello, podemos decir que durante el periodo revolucionario del MNR, la educación continuaba siendo de carácter asimilador, pero ahora mediante una ideología nacional revolucionaria. Se mantenía también la fragmentación entre una educación urbana de calidad y una rural con muchas deficiencias y con auges de asimilación cultural. Una administración de la educación bicéfala, que reproduciría esa incompatibilidad entre lo rural y lo urbano, donde dos Ministerios de gobierno se

encargarían de las actividades educativas, creando incongruencias logísticas y administrativas entre áreas.

La revolución de 1952, cimbró las estructuras de poder en Bolivia que se venían manteniendo estáticas desde antes de inicios del siglo XX. Con gran desilusión posterior a ella, estas mismas estructuras solo cambiaron de posicionamiento, perdurando en la sociedad las mismas relaciones de poder y dominación por unos pocos sobre unos muchos. En materia educativa, la misma filosofía integradora del indígena se institucionalizaba en el nuevo Código Educativo, de poco sirvieron los grandes congresos indígenas y las experiencias indianistas como la escuela de Warisata. Encaminando con ello, que en años posteriores se construyeran nuevas corrientes ideológicas y políticas radicales hacia el sistema político y educativo de la revolución, como lo fueron los movimientos indianistas y Kataristas de la década de los años 1960.²

Las dictaduras militares y la educación

René Barrientos Ortuño, vicepresidente en el mandato presidencial de Víctor Paz Estenssoro, encabezó en 1964 un autogolpe militar. Este cambio de gobierno culminó con 12 años de presidencias a cargo del MNR, iniciando con 18 años de gobiernos militares de corte dictatorial, los cuales como en la mayoría de los países Latinoamericanos, buscaban propagar la política anti-comunista en el continente.

Durante los gobiernos militares, la sociedad boliviana fue fuertemente violentada, social, política y económicamente. Se impuso “el Pacto Militar Campesino” (PMC) el cual fue un instrumento de control del creciente sindicalismo campesino instaurado por la reforma agraria de 1953; se apresó a los dirigentes opositores al régimen; se declaró ilegal todas las acciones realizadas por los gobiernos de izquierda, como por ejemplo el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR); hubo

² Estas corrientes políticas se encuentran basadas en la idea libertaria del indio por el indio; plasmadas en las obras del pensador Fausto Reinaga, quien se basaba en la rebelión india de Tupak Katari ante el yugo español en la conquista de América.

un gran número de desapariciones y presos políticos; la infraestructura nacional era financiada por organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos entre otras, con consecuencia de un endeudamiento posterior, que pasó de 460 millones de dólares en 1971 a 3 000 millones de dólares en 1978; en 1973 se devaluó el peso Boliviano en un 66%; se congelaron los salarios de los trabajadores. (Gianotten. 2006: 39-45).

Los gobiernos de la revolución del 52, dejaron promesas inconclusas en materia educativa, como la falta de una reforma filosófica y pedagógica y un sistema educativo bicéfalo que diferenciaba a la educación urbana con la rural. Por su parte, el magisterio retoma fuerza en la conducción de la educación por la creación del Código Educativo de 1955 y el Reglamento de Escalafón del Servicio Profesional de la Educación. Llegada la fuerza represora de los gobiernos dictatoriales, se inicia con un periodo más de inestabilidad dentro de la política educativa del país.

Durante estos gobiernos, “se implementaron varios cambios al Código que fueron leídos principalmente por los maestros, como un intento de “contra reforma educativa”. En realidad, aunque hubo importantes cambios administrativos, se intentó impregnar a la educación de las nuevas orientaciones políticas e ideológicas de los gobiernos militares y se restringió la actividad sindical” (Cajías, 2011:34).

Podemos identificar 3 importantes cambios educativos dentro de este periodo dictatorial, los cuales afectaron, tanto a la estructura del sistema educativo; la formación docente y la organización sindical del mismo magisterio, a continuación, mostramos un cuadro sintetizando dichos cambios:

Tabla 2. Modificaciones al sistema educativo boliviano durante las dictaduras militares.

N° de Decreto	Fecha	Presidencia	Título de Decreto o Ley	Acción
08588	27 noviembre 1968	Rene Barrientos Ortuño	Estatuto Orgánico de la Educación	Centraliza la administración escolar, mediante el Consejo Supremo de Educación a cargo del presidente de la república.
08600	4 diciembre 1968	Rene Barrientos Ortuño	Reglamento de las asociaciones educativas para maestros, padres de familia y estudiantes.	Limita la acción sindical del magisterio, referente a la conducción de la educación en materia de política educativa y solo se concentra en los temas académicos sectoriales.
10704	1 febrero 1973	Hugo Banzer Suárez	Ley de la Educación Boliviana	Formaliza la educación conductista en base a los preceptos pedagógicos de las dictaduras militares. Desprofesionaliza a los maestros, en base a solo hacerlos cumplir objetivos curriculares.

Elaboración propia con datos de Magdalena Cajías, 2011.

Mediante la aplicación del “Estatuto Orgánico de la Educación” se crea una nueva estructura administrativa en el sistema educativo boliviano. El presidente Barrientos (1966-1969), le imprime superioridad administrativa y política a lo que llamó Consejo Supremo de Educación, este se encontraba por encima del propio Ministerio de Educación y era presidido por él mismo. Con ello se muestra la importancia que tenía la educación dentro del modelo político en la época de las dictaduras, como instrumento de propagación del ideal militar nacionalista y como traba, a su vez,

hacia las corrientes intelectuales que cuestionaban el régimen autoritario. (Cajías,2011:35)

El sistema educativo quedó definido de la siguiente manera:

- Consejo Supremo de Educación
- Ministerio de Educación
- Dirección General de Coordinación Educacional
- Direcciones Nacionales de Educación
- Direcciones Distritales de Educación

El objetivo de Barrientos al crear el Consejo Supremo de Educación, fue sencillamente, centralizar toda la estructura del sistema educativo, conforme a una sola dirección política; la propia palabra y orden del presidente de la república.

La siguiente tarea de Barrientos fue la de acallar las diferentes voces críticas dentro del magisterio. Por ello, se promulga el “Reglamento de las asociaciones educativas para maestros, padres de familia y estudiantes” que en su artículo 15 indica:

“La Asociación sindical en los distintos niveles de actividad docente, tendrá por objeto específico, el mejoramiento y defensa de la profesión docente. Es decir, que el sindicalismo quedaba restringido a las tareas puramente reivindicativas y sectoriales, negándosele la intervención en aspectos políticos y de carácter nacional” (Cajías,2011:35).

Para consolidar las reformas educativas de corte militar, durante el gobierno de Hugo Banzer (1971-1978), se instauró la “Ley de la Educación Boliviana”, mejor conocida como la “Ley Banzer”. Se busca complementar el supremo poder del presidente en la educación y la limitación de injerencia política por parte del magisterio por las anteriores leyes; se culmina con delimitar el tipo de educación impartida en todo el país. Esta última ley, deja claro que la tarea del profesor es solo aplicar planes de estudio en base a objetivos específicos y no formar un alumno con pensamiento crítico, y consciente a la realidad social que se desarrollaba en el país.

Se edifica una educación memorística, tendiente a la corriente conductista, basada en premios y castigos. Esto hace que la tarea del profesor sea de un menor esfuerzo, con ello menciona Talavera (Talavera, 2011:151), que estas prácticas monótonas por parte del profesor dentro de esta ley, conllevan a una desprofesionalización de la labor docente.

En pocas palabras, el modelo educativo implementado por este conjunto de normas durante el periodo de dictaduras militares enseñó:

“a las nuevas generaciones a vivir bajo el lema de “orden, paz y trabajo”, una pedagogía conductista que enfatiza en los premios y castigos para modelar conductas deseables. El memorismo, la copia y la repetición serán características de la educación escolar militarizada impuesta desde fines de los años setenta” (Talavera,2011:134)

Las resistencias magisteriales ante las políticas militares: los congresos pedagógicos de 1970 y 1979

El bloque magisterial durante los gobiernos dictatoriales en Bolivia, fue constantemente atacado por las fuerzas Estatales. Entre desapariciones forzadas, intimidaciones en asambleas y desplazamiento administrativo a causa de la intromisión de los agentes políticos del gobierno; se fueron construyendo iniciativas de resistencia contra las actividades gubernamentales en materia de educación.

La intención era buscar caminos políticos y legales para poder frenar la centralización administrativa del sistema educativo nacional. El magisterio aprovechó ciertos puntos de fuga, creados en la presidencia civil de Luis Adolfo Siles Salinas para poder instaurar los congresos pedagógicos y debatir la situación educativa del país. Durante el primer Congreso, el presidente habilitó ciertos derechos a los maestros y reestructuró a la Central Obrera Boliviana quien había sido clausurada durante gobiernos anteriores. (Cajías, 2011: 39).

En enero de 1970, mediante el Decreto Supremo N° 08903, se instaura el Primer Congreso Pedagógico Nacional. La tarea era primordialmente negar todas las modificaciones legales realizadas al sistema educativo por parte de los gobiernos

militares, y reconocer la vigencia del Código Educativo de 1955. Se debatió la idea de cambiar la forma de enseñanza conductista por una más apegada a las ideas de “educación popular” de Pablo Freiré.³

Se propuso llevar a cabo:

“una revolución cultural, con sentido de autoafirmación y valoración del legado espiritual del pueblo boliviano que contribuya a superar los decenios de sumisión colonialista y enajenación, de manera que Bolivia se fisonomicie por su cultura propia enraizada en la tradición nativa, sin menos preciar el legado común de la civilización occidental y el aporte vivificante de otras culturas” (CICS-UNICEF, 1991:367-368. Citado por Cajías,2011:40).

Como conclusiones generales de congreso, se pueden identificar propuestas como:

“La educación debe ser nacional, democrática, científica y popular. Debe suprimirse la dicotomía entre la rural y la urbana; acelerar la creación del Consejo Nacional de Educación con representación paritaria entre el gobierno y el magisterio nacional” (OEI, 1997: 30).

Sin embargo, estos cambios al sistema educativo, no se pudieron llevar a cabo, ya que, en agosto de 1971, Hugo Banzer retorna al poder con otro golpe de Estado e inicia con una persecución de quienes fueron parte de este congreso nacional, tanto por la parte gubernamental cercana al expresidente Salinas, como por la organización magisterial organizadora.

El presidente David Padilla Arancibia llega al poder el 24 de noviembre de 1978 mediante un golpe de Estado en contra de Juan Pereda. Padilla promete la restauración de la democracia, y con ello se dan las condiciones políticas para que se realice el Segundo Congreso Pedagógico Nacional, en el mes de diciembre de 1979, mediante el Decreto Supremo N° 15522.

Se reconoce que las actividades planteadas por el primer congreso nunca fueron aplicadas por la situación conflictiva que se tenía hacia los maestros durante el golpe de Estado de Hugo Banzer. Con ello era necesario plantear un balance de

³ Pablo Freire fue un pedagogo brasileño que desarrolla la idea de una “educación popular” encaminada a la concientización de las clases bajas de su realidad y contexto social para fundamentar la búsqueda de una libertad.

cómo se encontraba la educación boliviana durante más de una década de dictaduras militares. Por ello dentro del segundo Congreso, se realizó un detallado análisis sobre la situación educativa del país.

Se señaló que la educación se encontraba en una verdadera crisis.

“El 60% de la población en edad escolar (3-24 años) no podía acceder a la educación. Diez mil maestros habían ingresado al sistema escolar sin ninguna preparación. Señalaba también que paradójicamente el costo por alumno en el país era el más caro del mundo” (Talavera, 2011: 155).

Como parte de las resoluciones del congreso, se desconocen nuevamente todas las modificaciones legales y administrativas realizadas durante los gobiernos dictatoriales. Como también *“se reconoció la necesidad de una educación que responda a la realidad multicultural del país y a la integración de la educación en un solo sistema” (Talavera, 2011: 156)*, con ello se comienza plantear la idea de la enseñanza de las lenguas originarias dentro del aula, primordialmente en las escuelas del área rural. Se conforma entonces, un antecedente de dialogo para que, en los años posteriores dentro de la reanudación de la democracia, se desarrollen acciones gubernamentales para la revaloración lingüística y cultural de las comunidades indígenas en Bolivia.

El retorno de la democracia y las políticas educativas

Al final de los años 70's, los movimientos sociales, retomaron fuerza política y se erigieron paralelamente al movimiento campesino e indígena de la COB. La llamada Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTB), creada el 26 de junio de 1979; se conformó por un amplio sector popular de clases medias y bajas, como campesinos, obreros, maestros, universitarios e intelectuales. La CSUTB se erigía dentro de la sociedad boliviana como un movimiento de índole Katarista; tal y como se menciona en “El Manifiesto de Tiwanaku” (1973) se toma posición política e histórica ante la problemática de la opresión y asimilación del indígena a lo largo de la historia y fundamenta la lucha a favor de toda

autodeterminación india en todos los sentidos, como en lo social, político, económico, cultural y educativo.

La CSUTB y la COB, en conjunto con la Unión Democrática y Popular (UDP) establecida por diferentes partidos de izquierda bolivianos como el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), el Movimiento Nacionalista Revolucionario de Izquierda (MNR-I) y el Partido Comunista de Bolivia (PCB); encabezaron la oposición política contra la dictadura de Luis García Meza Tejada (1980-1981).

El presidente del autodenominado gobierno de “reconstrucción nacional”, llegó a la presidencia por un golpe de Estado al derrocar a Lidia Guéiler Tejada, implantando un ambiente de represión hacia los sectores populares de izquierda. Durante el año que se mantuvo en el poder, se vivieron asesinatos de líderes del MIR en la llamada “Masacre de la Calle Harrington” en la capital paceña, el 15 de enero de 1981. Otra víctima de la dictadura fue el diputado nacional y escritor Marcelo Quiroga Santa Cruz, quien era un personaje querido por su creciente carrera política y sus ideales ligados a las corrientes de oposición.

Finalmente, el 10 de octubre de 1982, el candidato presidencial de la UDP: Hernán Siles Zuazo, gana las elecciones, tras 3 intentos fallidos e incluso un atentado.⁴ Las movilizaciones sociales comandadas por la COB y la CSUTB, a la par de los militantes de la UDP, llevaron a Bolivia a una nueva etapa de su historia. Tras 18 años de gobiernos militares, Bolivia se encontraba en una situación crítica en materia social, política y primordialmente económica. El tejido social se encontraba sensible por toda la represión sufrida durante los diferentes golpes de Estado; la economía se encontraba en un estado volátil a causa de la inestabilidad política, la poca industrialización y la dependencia del mercado agrícola y minero.

En materia educativa, la situación no era muy diferente, todo el sistema educativo se encontraba en números rojos, tanto en formación de maestros, como en calidad en la educación. Las reformas educativas aplicadas durante los gobiernos

⁴ El 21 de julio de 1980, es derrumbada la avioneta donde venían varios dirigentes de UDP que se encontraban en campaña, Siles Zuazo tenía contemplado partir en esa avioneta, sin embargo, salva la vida al decidir no abordarla.

dictatoriales, desgastaron la propia estructura administrativa y magisterial, en el área urbana como en la rural. La formación de maestros bajo la educación conductista contribuyó a la desprofesionalización docente, ya que solo se estipulaba el cumplimiento de objetivos escolares y no se insertaba una conciencia social a los nuevos profesores. La filosofía asimiladora del sistema educativo seguía manteniéndose como desde hace varias décadas, a causa de no poder impulsarse una reforma filosófica e ideológica que cambiara la estructura homogeneizadora de la educación.

Las acciones a realizar en materia educativa por los nuevos gobiernos democráticos, tendrían que estar enfocadas a una apertura cultural del sistema educativo hacia los saberes y conocimientos ancestrales, como también a la mejora de la calidad educativa y a una mejora en la capacitación de maestros.

Por ello, el presidente Hernán Siles Zuazo, mediante Decreto Supremo N° 19453, del 14 de marzo de 1983, establece la aplicación del “Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular Elizardo Pérez”.

Este plan manifestaba que a causa de que la educación se encontraba en manos de ciertas minorías; era tarea del gobierno:

“crear los medios que permitan al pueblo boliviano tomar conciencia de su realidad, identificar sus necesidades socio-culturales, políticas y de desarrollo productivo, buscando a través de la profundización del proceso democrático y participativo la respuesta adecuada a sus requerimientos”. (D.S 19453).

La educación no podía ser democrática, sí no pasaba por una verdadera alfabetización de la gran mayoría de la población que había sido ignorada durante los procesos históricos anteriores a la nueva democracia. Para poder concretar esta tarea, se crea mediante Decreto Supremo N° 19481, del 24 de marzo de ese mismo año, el “Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular” (SENALEP); como una institución pública descentralizada del Ministerio de Educación, con personalidad jurídica, autonomía de gestión técnico – administrativa y patrimonio independiente. El objetivo primordial del SENALEP era “planificar y ejecutar programas y proyectos específicos de alfabetización, post-alfabetización,

capacitación y otros, dentro de un contexto de educación permanente”. (D.S. 19481).

Basándose en las acciones realizadas por el SENALEP, se crea el “Plan Nacional de Acción Educativa” a cargo del Ministerio de Educación y Cultura, mediante Decreto Supremo N° 20095 del 27 de marzo de 1984. Este documento se crea con el fin de definir un diagnóstico concreto y general del sistema educativo boliviano, con ello, se buscaba también delinear acciones gubernamentales que atacaran las deficiencias educativas existentes.

Dentro de este diagnóstico se resalta que la tasa de analfabetismo para los últimos años de la década de los 70, fue de aproximadamente un 37%. Este porcentaje es considerable porque era muy alto el número de alumnos que no concluían su educación primaria, menos del 30% de los alumnos que se inscribían en el primer grado, llegaban a cursar el quinto grado de primaria; esta situación se agravaba conforme a los niveles educativos superiores, solo el 1% de estos alumnos llegaban a concluir la educación superior.

Se encontró con un sistema educativo costoso y con poca retención escolar. La inversión en el nivel primario para 1983 era de 31, 658, 295, 316 (treinta y un mil, seiscientos cincuenta y ocho millones, doscientos noventa y cinco mil, trecientos dieciséis) bolivianos, lo que significaba un gasto de 29, 970 bolivianos por alumno; esta inversión se convertía en inversión muerta, ya que recordemos que solo el 30% de los alumnos inscritos al primer grado de primaria llegaban a cursar el quinto grado. (Ministerio de Educación y Culturas, 1984: 11-12). A continuación, presento las cifras de inversión y el costo por alumno de cada nivel educativo identificado en 1983:

Tabla 3. Costo por alumno de educación fiscal en base al presupuesto ejecutado en 1983

Niveles	Total, presupuesto en bolivianos	Alumnos matriculados	Costo por alumno en bolivianos
Primario	31, 658, 295, 316	1, 056, 343	29, 970
Medio	5, 640, 169, 637	142. 750	39, 511
Superior no Universitario	1, 295, 655, 167	13, 388	96, 777
Totales	38, 594, 120, 120	1, 212, 481	31, 831

Fuente: Elaboración propia con datos del Plan de Acción Educativa de Bolivia, 1984.

En términos generales, se daba cuenta de la situación alarmante en la que se encontraba la totalidad del sistema educativo, las deficiencias y los altos costos de mantenimiento. Esto significaba para los gobiernos democráticos, un gran reto que planeaban solventar con la puesta en práctica del SENALEP. Las alternativas de cambio y mejora en la educación, pasaron por las demandas populares de los sectores organizados que acompañaron al gobierno de la UDP a llevar a cabo un viraje diferente en materia educativa.

La tarea del SENALEP era buscar la manera de desarrollar una educación verdaderamente popular. Para ello se puso en marcha la idea de educar a las masas en base a una estructura bilingüe e intercultural, resaltando la necesidad de una educación formal basada en los conocimientos universales, pero con una revaloración de los conocimientos ancestrales de cada cultura en particular.

“A partir de este momento, los ideales de interculturalidad y bilingüismo, y la temática indígena en general se instalan en el discurso pedagógico y político boliviano y se comienza a avizorar de una manera distinta la relación indígenas- no indígenas, fundamentalmente a partir de la esfera educativa” (López, 2005:109).

Menciona Luis Enrique López, que, a partir de estos años, se trabajaba en conjunto entre los educadores, los técnicos del SENALEP y las comunidades indígenas para llevar a cabo la alfabetización primordialmente en el área rural.

“Se produjeron cartillas de alfabetización en tres lenguas indígenas y en una variedad popular del castellano, adoptando el método de las oraciones generadoras, de manera de establecer una relación compatible entre la selección de las oraciones y su contenido ideológico, a fin de promover una lectura reflexiva y crítica de la realidad social; se capacitó a educadores populares seleccionados de entre las propias poblaciones beneficiaras, bajo un modelo de efecto multiplicador, para lo cual se organizaron dos instancias progresivas de formación y entrenamiento de maestros, promotores y alfabetizadores, complementadas por acciones de seguimiento y acompañamiento in situ” (López, 2005:109).

Como efecto necesario ante la creciente alfabetización popular, se necesitaba avanzar en la normalización de los idiomas originarios⁵. Los alfabetos aymara, quechua y hasta cierto punto el guaraní, ya venían siendo trabajados desde hace varias décadas en su normalización y oficialización por parte de las organizaciones indígenas; sin embargo, aún se utilizaban hasta tres tipos diferentes de alfabetos. Ante esta problemática,

“en el marco de un seminario internacional sobre EIB, realizado en Cochabamba en 1983 y convocado por el Ministerio de Educación y el SENAEP, más de 300 representantes de distintas organizaciones populares e instituciones del país, aprobaron alfabetos unificados para el quechua y el aymara” (López, 2005: 110).

Conforme a estos resolutivos, el 9 de mayo de 1984 mediante el Decreto Supremo N° 20227 se oficializan los alfabetos unificados de aymara y quechua, como también se posibilita la implementación de estos alfabetos dentro de todo el sistema educativo, esto a cargo primordialmente por el SENAEP y el Ministerio de Educación.

El involucramiento de las centrales obreras dentro del proceso de educación popular, contribuyó a desarrollar una mayor concientización por parte de los sectores sociales que aún no vislumbraban la crisis en la que se encontraba la educación en el país. El magisterio, contribuyó en gran medida al dialogo educativo

⁵ Desde de la década de los 50, se viene trabajando la normalización y oficialización de los idiomas originarios, primordialmente el aymara y el quechua. Como ejemplo importante se hace referencia al gran avance obtenido en el II Congreso Indigenista Interamericano.

dentro de las confederaciones obreras, sin embargo, nunca dejó de existir cierta resistencia a la aplicación de las lenguas originarias dentro del sistema educativo, por considerarse un acto de retroceso cultural, idea primordialmente a cargo del magisterio urbano.

El ejemplo más relevante de este involucramiento de las confederaciones obreras y del magisterio en el ámbito educativo, fue el llamado “Proyecto Educativo Popular” redactado en 1989 por la Comisión de Educación y Cultura de la COB. Dentro de los componentes programáticos educativos, se resaltan los siguientes:

- La educación debe ser popular
- La educación debe de ser intercultural bilingüe
- La educación debe de ser productiva
- La educación debe de ser científica
- La educación debe de ser permanente

La enseñanza debe ser implementada en lengua materna a partir de los valores culturales propios de las comunidades indígenas (COB, 1989:53,63. Citado por Cajías, 2011: 49). Entonces se dice que la educación debe de ser intercultural bilingüe

“destinada a rescatar, revalorar y desarrollar las lenguas y culturas nativas, afianzar la identidad étnica, desarrollar la conciencia de clases explotadas de nuestras grandes mayorías autóctonas y fortalecer la identidad nacional de nuestro país” (COB, 1989:77).

Es a partir de aquí que la llamada educación intercultural bilingüe comienza a ser parte del discurso educativo, tanto por el gobierno, como por las mismas organizaciones indígenas, obreras y campesinas del país. La teorización de una educación basada en el diálogo cultural y enfocada a fortalecer las costumbres y lenguas originarias, servirá como punto de debate entre los que ven a esta como la respuesta a las demandas educativas de las mayorías populares y entre los que simplemente ven a esta como un retroceso cultural.

DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL SISTEMA EDUCATIVO BOLIVIANO

Ley de Reforma Educativa n° 1565

Precedentes sociales a la reforma educativa

El discurso de la llamada Educación Intercultural Bilingüe (EIB), se desarrollará con gran fuerza durante las décadas siguientes a los planteamientos educativos de la COB. La fuerza con la que se adentra la idea de la EIB en la esfera política y social del país, reafirma la necesidad de una educación diferente ante una sociedad en su mayoría indígena; que durante mucho tiempo permaneció relegada a una educación desvalorizante y asimiladora.

Hasta ahora hemos podido ver que la EIB, entra de manera dinámica en las discusiones académicas y políticas del país. Sin embargo, faltaba que lo intercultural se desarrollara satisfactoriamente en la agenda de gobierno. A finales de la década de los 80 e inicios de los 90 se inicia con una apropiación discursiva de lo que es la EIB dentro de los gobiernos nacidos de la nueva democracia boliviana. Sin embargo, esa transformación de proyecto político educativo por parte de la sociedad civil organizada a una política pública de Estado, conllevó, cambios sustanciales en lo que se definía o no como EIB.

Para poder explicar de manera detallada y comprensible, lo que conllevó a desarrollar una política educativa intercultural, necesitamos adentrarnos a la situación económica y política de mediados de la década de los 80. Años después de la reapertura a la democracia en 1982, mediante la deficiente labor gubernamental de la UDP y otras corrientes políticas, se inició un periodo crítico en materia económica, en donde la herencia deudora de los gobiernos militares, significó un punto de quiebre en las arcas del gobierno. La llamada hiperinflación de 1985, golpeó no solamente a los privados nacionales e internacionales con capitales

en Bolivia, sino que significó la decadencia presupuestaria dentro de la administración estatal.⁶

El entrante presidente Víctor Paz Estenssoro, se enfrentaba a un país en crisis, con grandes deudas sociales frente la mayoría de la población y un contexto mundial inestable. La respuesta inmediata era la reducción del gasto público, trayendo consigo un gran descontento social; sin embargo, la suerte estaba echada, Bolivia se enfrentaría a una década de cambios y restricciones presupuestarias. A mediano plazo se necesitaría una reestructuración de la política económica, hacia una visión neoliberal anti comunitarista, lo cual desembocaría en tiempos de luchas incesantes, por los grupos sociales que defendían las pocas victorias obtenidas a lo largo de los años.

Las primeras víctimas del desplome económico fueron las familias de clase baja y media, a causa de la situación de crisis se veía mermada la satisfacción de las necesidades básicas familiares como la obtención de alimento y hogar. Esta difícil situación, orilló a que principalmente en el área rural, los niños que asistían normalmente a clases, dejarán sus estudios para trabajar y con ello apoyar a sus familias económicamente. Ejemplo de ello es que, según estimaciones de escolaridad obtenidas en 1985, existían alrededor de 30 mil niños fuera de la escuela en comparación con la cifra observada en 1983. (Talavera, 2011:190-191).

En general la política social fue la más golpeada por los recortes gubernamentales, en materia educativa, se habla de un recorte significativo. Se tiene registro que el presupuesto para educación del año 1980 era de aproximadamente 250 millones de dólares; los cuales, en 1985, llegaron solamente a 17 millones de dólares, significando en su mayoría la paga a los profesores. En 5 años, el porcentaje de gasto público en educación pasó de 4.4 % del PIB a solo significar el 2.7 % del mismo. (Talavera, 2009: 82).

⁶ El mal manejo de la economía por parte del presidente Zuazo a partir de 1982, sumado al alto endeudamiento durante y después del periodo de dictaduras militares, la caída de precio de materias primas, el cambio de paradigma económico mundial hacia la política neoliberal y el pronto desplome del boliviano ante el dólar, desembocó en una de las mayores crisis económicas de Bolivia.

Tabla 4. Presupuesto total otorgado en materia educativa entre 1980 y 1985

Periodo	Presupuesto en millones de dólares	Porcentaje del PIB
1980	250	4.4 %
1985	17	2.7%
Diferencia	-233	-1.7%

Fuente: Elaboración propia con datos de Talavera, 2009.

Por su parte el magisterio, vio peligrar la estabilidad salarial que mantenían desde la promulgación del Código Educativo de 1952.

“La disminución presupuestaria incidía en los sueldos de los maestros que veían demorados sus pagos y les obligaba a entrar en huelgas y paros que, por su frecuencia, afectaban la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. El Estado, por su parte, pagaba los sueldos a plazos y en especies, sobre todo cuando había aumentos. (Talavera, 2011: 192).

Es a partir de aquí que se iniciará una difícil relación entre el gobierno central y el magisterio. Los constantes atrasos y recortes de los salarios magisteriales, sumado a la disminución del gasto gubernamental en la educación, hacía pensar a los maestros que se podía iniciar una privatización masiva de la educación. Los rumores incitaban al magisterio a tomar cartas en el asunto, por ello, a partir de 1985 hasta inicios de la década de 1990, se desarrollaron huelgas con el objetivo de mantener intactos los salarios magisteriales. A partir de 1986, se crean los llamados Comités de Defensa de la Educación, mediante los cuales el magisterio buscaba rechazar tajantemente toda disminución salarial y que se frenara cualquier intento de privatización educativa, posteriormente estos comités servirían para hacer frente a la propuesta de reforma educativa. (Cajías, 2011:53).

El futuro del país se encontraba pendiendo de un hilo. La situación alarmante de la economía y de los crecientes conflictos sociales, necesitaban acciones igual de contundentes. Además del recorte presupuestal en el gobierno, se inició con un conjunto de acciones administrativas y políticas referentes al papel predominante del Estado en la economía nacional e internacional. Se aplica entonces en todo el

Estado, una restructuración hacia una política neoliberal, dejando a un lado la atención a las mayorías populares que años antes eran política primordial dentro de la estructura gubernamental. El papel del Estado, ahora será el de mediador en una economía de mercado, donde el libre comercio y la competencia rigiera los precios y equilibrará la repartición de la riqueza (por lo menos eso era lo que en teoría se planteaba).

Ante este panorama, la educación no estaba exenta de desarrollar nuevos paradigmas que significaría poner en tela de juicio el verdadero beneficio de leyes anteriores como el propio Código Educativo de 1955. Desde el Ministerio de Educación se comenzaba a manejar la idea de una reforma a la educación, que se insertara conforme a las necesidades actuales de la sociedad boliviana, como también al conjunto de políticas educativas de nivel internacional en apoyo a la diversidad y gestión local de la educación.

El ministro de educación, Enrique Ipiña Melgar, esbozó un conjunto de propuestas que pudieran delimitar la opción de una nueva reforma educativa. Con ello se crea el “Pre-proyecto de Ley de la Educación Boliviana”, que posteriormente se denominará como “el libro rosado”.

En 1987 se convoca al

“Seminario Pedagógico Nacional” entre el Ministerio de Educación, el magisterio y la población en general. En el mismo, el Ministerio de proclama conforme a un “trato justo al magisterio nacional, alfabetización y educación popular de adultos, priorización de la educación rural y el nivel primario, desconcentración de la planificación y de la administración educativa, participación de los maestros y de los padres de familia, vinculación estrecha a los procesos productivos, fomento de la comunidad educativa, planificación integral de las actividades, racionalización de los servicios educativos y fomento y estímulo a los valores nacionales” (Libro Rosado, 1988:152, citado por Cajías, 2011: 53).

Los trabajos para desarrollar la reforma, siguen su curso durante los años posteriores. En 1990 se promulga la “Declaración Mundial sobre Educación para todos” realizada en Jomtien, Tailandia. Dicha declaración promueve el acceso universal a la educación y al respeto de los saberes autóctonos propios de países

culturalmente diversos. Bolivia ratifica dicha declaración y toma dentro de la propuesta de reforma los lineamientos internacionales sobre la educación planteados dentro de este documento.

Esto sirve de manera contundente en el apoyo internacional a la creación de la reforma educativa. Posteriormente se pide apoyo técnico y económico a la cooperación internacional para poner en marcha la nueva ley educativa. Se ejerce financiamiento del Banco Mundial, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

El apoyo internacional fue una muestra de grandes cambios legales a nivel mundial enfocados en la atención a la educación de los países en desarrollo, sin embargo, estas actividades de “buena fe” son entendidas como intentos pasivos de inserción de las crecientes políticas neoliberales. Los beneficios económicos otorgados por la cooperación internacional, en ocasiones se encontraban cohesionados por ciertas modificaciones legales favorables hacia los capitales internacionales dentro de los Estados latinoamericanos. Estas actividades se insertan en lo que Luis Enrique López menciona como el desarrollo del “multiculturalismo liberal dentro del Estado boliviano”, conforme a medidas de desarrollo democrático y apertura económica, facilitadas por la alianza entre el gobierno, la sociedad civil y la cooperación internacional (López, 2005: 126).

Esto reavivó la desconfianza del magisterio hacia la nueva reforma, ya que esta venía apadrinada por los organismos que insertaban la política neoliberal en el país. La buena fe queda diluida en la duda por parte de los grupos sociales en resistencia, por ello los profesores después de mantenerse neutros ante la aparente estabilidad de salarios, se inicia de nuevo el rechazo a la reforma educativa.

Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe

Ya teniendo delimitados los lineamientos generales de la reforma educativa, se buscó implementar un programa piloto, este serviría como primer intento de desarrollar acciones curriculares pertenecientes a la nueva política intercultural. Dicho programa se implementó en las regiones quechua, aimara y guaraní, durante el periodo de 1990 hasta la promulgación de la reforma educativa en 1994. Se vieron involucrados agentes del Ministerio de Educación, la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB), la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), la CSUTCB y por parte de la cooperación internacional, la UNICEF. La cobertura fue primordialmente en el área rural mediante la siguiente organización:

Tabla 5. Cobertura poblacional del PEIB a nivel nacional

Región	Departamentos	Núcleos	Unidades	Maestros educativos	Alumnos
Aimara	2	6	33	111	2237
Guaraní	1	12	27	112	2130
Quechua	3	7	70	173	4280
Total	6	25	130	396	8647

Fuente: López, Luis Enrique, con datos de Siñani (1995) y Choque (1996).

Se manejaron 3 grandes objetivos del programa, encaminados a 3 áreas de desarrollo intercultural: (Fundación Para la Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB), 1995:2. Citado por López 2005:139)

- **Objetivo Educativo:** Pretende cambiar la educación tradicional basada en conocimientos, repetición, memorización y verticalismo. Lo que se busca es proporcionar una educación que permita al niño, ser el sujeto de su aprendizaje, y donde más que conocimientos ya hechos se trabajan en la reflexión crítica, la resolución de problemas y la creatividad.

- Objetivo lingüístico: Surge de la necesidad de encarar el conflicto lingüístico en la sociedad diglósica⁷. Propone el tratamiento igualitario de los idiomas en el proceso educativo. Se construye el aprendizaje en base a la lengua materna, quedando el castellano como segunda lengua.
- Objetivo Intercultural: Busca reconocer y aprovechar la pluriculturalidad del país. Es también una propuesta contra hegemónica, pues frente a la tendencia unificadora occidentalizante plantea la articulación de la diversidad.

Se desarrollaron líneas de acción enfocadas a: (López, 2005:150)

- La especialización en EIB de los maestros.
- La investigación sociolingüística que ayudaría a determinar la situación cultural de las áreas en las que se aplicó el programa.
- La elaboración del nuevo diseño curricular intercultural bilingüe.
- La creación de materiales didácticos para las diferentes áreas curriculares.

Durante los años en los que se desarrolló este programa, se pueden identificar los siguientes resultados de manera general:

- Dentro del aprendizaje bilingüe, no quedó bien definido como se debía alternar la enseñanza del idioma originario y el castellano, con lo que se creó confusión por parte de los profesores y en muchos casos se terminaba desarrollando una educación monolingüe. (López, 2005:179).
- Existió una mayor participación de los alumnos, por el solo hecho de poder utilizar su lengua para comunicarse en clase. Entonces se puede decir que se reafirmó la identidad de los niños indígenas en la escuela.
- El apoyo a la producción lingüística que buscaba la normalización de los idiomas originarios tomó como principal actor al propio indígena, y con ello se revaloriza la utilización de la lengua dentro de las comunidades.

⁷ Proveniente de Diglosia, término comúnmente utilizado para determinar la práctica discriminatoria existente de una lengua hacia otra, en sociedades donde se utilizan dos o más lenguas.

- En general existió un aumento en la participación social dentro y fuera de la escuela, sin embargo, se mantenían ciertas resistencias por varios sectores en la enseñanza de la lengua originaria.

Creación de la reforma educativa

En 1991 se crea el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE), este queda extrañamente formado por técnicos pertenecientes al Ministerio de Planificación y no al de educación como se esperaba. El trabajo de la reforma quedaba ahora en dos ministerios, por una parte, el Ministerio de Educación continuaría con la aplicación del PEIB y el ETARE trabajaría para definir la estructura de la ley de reforma mediante el Ministerio de Planificación.

“El ETARE, para justificar la necesidad de un nuevo cambio de rumbo de la educación boliviana, desvalorizó lo hecho desde el Código de la Educación Boliviana, al señalar que su único acierto había sido impulsar la construcción de escuelas y la formación masiva de maestros, y su mayor defecto, el haber creado dos subsistemas educativos “desarticulados”: educación rural y educación urbana (Talavera, 2004:23. Citado por Cajías, 2011:55)

Dentro de la propuesta pedagógica que planteaba el ETARE se mencionan los siguientes puntos: (Cajías, 2011: 55-56).

- La reforma debe de concentrarse en los alumnos, ya que el centro de trabajo en el aula es el alumno. Este debía construir sus aprendizajes con la ayuda del profesor y la colaboración de sus pares.
- El estudiante debía ser más activo, trabajar en equipo con sus compañeros y más creativo, tratando de buscar información que responda a las necesidades de su vida diaria.
- El profesor se convertiría en un mediador entre el niño y el aprendizaje, debía organizar su trabajo en aula, ser amigo de los estudiantes y un compañero de viaje en un periodo muy importante de la vida de los educandos.
- La formación docente es la columna vertebral del sistema educativo.

Por fin el 7 de julio de 1994, se promulga la ley N° 1565, llamada “Ley de Reforma Educativa”. Con ello se deroga el Código de la Educación Boliviana del año 1955; ante ello, ciertos sectores del magisterio, rechazaron la nueva ley, ya que en el anterior código se plasmaban las victorias sindicalistas obtenidas a lo largo de la década de los 60’s y 70’s. Se puede identificar que el Estado, buscaba retomar el control de la educación, ya que, desde la promulgación del código de 1955, los maestros eran los que primordialmente organizaban la estructura administrativa y pedagógica del sistema educativo.

“La LRE al pretender deshacerse de la participación de los maestros en la administración del sistema escolar consolidó la tendencia de los maestros a ser “trabajadores de la educación” que desempeñan sus funciones según el dinero que reciben” (Talavera, 2011: 212).

Según Talavera, este golpe al magisterio significó cambios trascendentales en la administración escolar, podemos mencionar los cambios más relevantes referentes en la nueva ley: (Talavera, 2011:200-205).

- El ascenso en el escalafón docente, ya no será a partir de la antigüedad obtenida durante la carrera docente, sino mediante exámenes de capacitación profesional.
- Se tiene la obligación de que los profesores que se encuentren laborando y que no tengan alguna preparación profesional a nivel superior, obtengan una capacitación para obtener el grado de licenciatura.

Menciona Talavera, que esta reforma educativa, lejos de apoyar al magisterio mediante la aplicación de una educación intercultural, contribuyó a la “desprofesionalización docente”, no mediante sus postulados de mayor capacitación técnica y pedagógica (porque en la ley si se busca una mayor preparación por parte de los educadores) sino por el desmantelamiento de las estructuras sindicales plasmadas en el anterior código educativo. Al momento de atentar contra las condiciones sindicales de los profesores, estos lejos de preocuparse por una mejora en la situación pedagógica de la educación, se concentraron en defender su situación laboral que se veía afectada. Esto no significa que el magisterio estuviera en contra de una nueva reforma educativa, sino

que, estas afectaciones laborales, significaban un gran parte de la lucha que venían desarrollando desde hace décadas. (Talavera, 2011: 212-213).

Fue entonces que el magisterio se enfrentó a la política educativa, retornando a los paros y huelgas. Sin embargo, la fuerza de la resistencia se veía diezmada por la puesta en práctica de la nueva ley. Solamente se obtenían aumentos salariales en la búsqueda de la mejora de la situación docente, pero estas medidas nunca llegaron a dobligar la aplicación de la reforma. El gobierno en la búsqueda de frenar los incesantes paros y huelgas, promulga en 1999 el “Reglamento de Administración y Funcionamiento de Unidades Educativas” (RAFUE) en donde se penalizan los paros y huelgas por parte de los profesores y así evitar nuevos brotes de resistencia a la aplicación de la reforma. Sin embargo, poco duró este reglamento, ya que los profesores comienzan acciones en contra de este reglamento en el año 2001. (Talavera, 2009: 87).

Aplicación de la reforma

La reforma educativa de 1994, no solo se encontraba definida por la ley N° 1565, esta se enmarcó en la aplicación de 3 grandes leyes englobadas en la política multicultural del gobierno de Sánchez de Lozada (1993-1997). La ley 1565 de la reforma educativa, comenzaba con la reestructuración del sistema educativo, esta se encontraba apoyada por la “Ley de Participación Popular” promulgada el mismo año, con el objetivo de reglamentar la descentralización administrativa de la educación y reconocer las diversas formas de organización comunal que funcionarían como pilar dentro de la ley 1565. En 1995, se promulga el Decreto Supremo N° 23950, que instauro el “Reglamento sobre Organización Curricular”, donde se concreta la aplicación de un currículo de carácter intercultural bilingüe y se establecen todos los cambios pedagógicos y administrativos propios del nuevo sistema educativo.

Sin embargo, aunque la reforma se desarrolló en el periodo neoliberal, en conjunto con la propagación de las políticas multiculturales. Estas fueron muy bien aprovechadas por parte de las mismas organizaciones indígenas para poner en tela

de juicio las prácticas asimiladoras en materia educativa desarrolladas durante siglos. La idea de una educación intercultural bilingüe, y la modificación legal de diferentes ámbitos políticos y sociales, significó la creación de una nueva relación entre el Estado y la sociedad boliviana, que en su mayoría se encuentra definida por comunidades indígenas. Esta reforma se adentró en lo más vívido de la sociedad, como lo menciona Luis Enrique López: *“Se vio a la diversidad como un derecho y ya no como algo del que estar avergonzados”*. (López, 2005: 204).

La ley de reforma, busca reconocer esta diversidad cultural que servirá como herramienta para mejorar la situación educativa del país. se plantea por primera vez la utilización de una educación de carácter intercultural y bilingüe. No se deja de lado el principio de la calidad educativa, ni tampoco la participación comunitaria; se concentra la atención en la educación primaria y en específico la educación rural; se busca la igualdad de género dentro del aula en cuestión de oportunidades y atención. (E. Contreras, 1998: 59).

La reforma educativa se encontraba estructurada en 3 ejes o pilares fundamentales:

- La participación popular
- La interculturalidad y
- El bilingüismo

Podemos encontrar un conjunto de modificaciones que se realizaron al sistema educativo a partir de la implementación de la reforma: (López y Murillo, 2006)

- Se ampliaron los años de obligatoriedad en la educación, de 5 a 8 años
- Se modificaron los 3 niveles educativos quedando así: Educación inicial (3 años), educación primaria (8 años), educación secundaria (4 años). Educación alternativa y educación superior.
- Se definieron dos modalidades educativas: la bilingüe, en donde las comunidades indígenas aprendían en su lengua y tomaban al castellano como segunda lengua, y el monolingüe, donde a la población

hispanohablante se le mantenía educando en su idioma, pero se postulaba a la lengua originaria de la zona como opcional.

- Se identificó una mayor incursión de la comunidad en la escuela mediante mecanismos de participación popular (delimitados por la Ley de Participación Popular).

La ley establece que la participación popular se encontrará establecida en un primer momento por la articulación de 4 bloques sociales los cuales son:



Partiendo de esta división, se comienza a hablar de la articulación de estos bloques en un segundo plano, donde dependiendo el nivel atención (escala nacional o local) se realizan actividades para la mejora de la educación, se estructura la atención de la siguiente manera:

- Consejo Nacional de Educación (CONED)
- Consejos Educativos Departamentales
- Juntas Educativas Distritales
- Juntas Educativas de Núcleo (se crea la figura del núcleo educativo delimitado por un conjunto de escuelas centrales y sectoriales que en su mayoría concuerdan con la estructura municipal de atención)

- Juntas Educativas Escolares

Los diferentes bloques entran en acción según los diferentes espacios de atención, desde el Consejo Nacional de Educación hasta las Juntas Escolares definidas por cada unidad educativa.

Cabe mencionar que el bloque indígena logró definir su accionar mediante la articulación de lo que Enrique Ipiña planteaba en su propuesta educativa anterior a la reforma. Se definió que cada comunidad originaria tuviera cabida en el accionar educativo mediante los diferentes niveles de atención. Entonces en 1994, se crearían los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPO's) como organizaciones de participación social en educación de las naciones y pueblos indígenas originarios, organizados por la Coordinadora Nacional Comunitaria de los CEPO's (la CNC).

En un principio solo se definieron 4 CEPO's: el aimara (CEA), guaraní (CEPOG), quechua (CENAQ) y el multiétnico amazónico (CEAM); para 2004 se crearon los Consejos Educativos del Pueblo Originario Chiquitano (CEPOCH), Mojeño (CEPOIM) y el Guarayo (CEPIG). Y a partir del año 2005, se anexaron los Consejos Educativos de los pueblos Yuracaré (CEPY), Uru (CENU), Afroboliviano (CEPA), Tsimané (CENITS) y de la Nación Ayorea de Bolivia (CENAB).

La tarea de los CEPO's es la de formular y desarrollar políticas educativas interculturales dentro del territorio nacional, con capacidad de decisión en lo técnico, político, económico y administrativo en el marco de una autonomía de gestión (<http://www.cepos.bo/cnc-cepos>).

La reforma y su legado

En materia intercultural, la reforma se enfrentó a cierta oposición de padres, alumnos y hasta profesores indígenas, como producto del colonialismo interno que se ha desarrollado dentro de memoria colectiva en el contexto indígena. Se ve en ciertos casos a la enseñanza de la lengua materna como un retroceso a causa de este colonialismo, y en ocasiones se exigía que los profesores solo enseñaran en la lengua castellana.

Institucionalmente, la reforma no llegó a desarrollarse, sino hasta pasado el año 1996, esto significó el desgaste de las estructuras educativas al momento de aplicar los nuevos planes de estudio. La aplicación de la reforma se estipulaba de manera gradual, es decir enfocarse en un contexto rural y llegar hasta el contexto urbano, sin embargo, esto nunca llegó a desarrollarse y la reforma quedó en lo rural. La interculturalidad no llegó realmente a la ciudad, la aplicación se enfocaba en los núcleos educativos, pero en el área rural y hasta no tener mejoras o desarrollos en estos contextos, era muy difícil su reproducción en el área urbana.

En cuanto a los logros de la reforma, encontramos el llamado “Programa de Capacitación en Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias” implementado entre los años 2001 y 2004, con una cobertura de 11 000 maestros del área rural. Este ayudo en gran medida a que los profesores que, si bien, tenían conocimiento de las lenguas originarias, este no era de carácter técnico. Es decir, muchos maestros sabían hablar aimara o quechua, pero o sabían cómo escribirlo. (Op. Cit. López, 2005:220).

La creación de la Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos, significó la puesta en marcha las labores de los Asesores Técnicos Pedagógicos para apoyar en la capacitación de los profesores dentro de las directrices de la reforma.

“Los asesores debían observar las clases impartidas por los docentes y sugerirles pautas que mejoren su desempeño. Además, reuniones y talleres ofrecidos a las unidades escolares que asumieron la ley 1565 servirían para orientar el diseño curricular propio siguiendo las bases nacionales. Fomentarían la investigación detectando las necesidades de aprendizaje y elaborando proyectos, desarrollando actividades de capacitación pedagógica y reflexionando sobre las experiencias educativas. Finalmente, las actividades de los asesores darían lugar a valorar la realidad cultural multiétnica y plurilingüe, haciendo de la interculturalidad el núcleo curricular de la reforma” (Lozada. 2009:32).

Se dieron capacitaciones a los profesores sobre enseñanza bilingüe, entre otras actividades de carácter intercultural como la producción de textos en lengua originaria como anteriormente se comentó, y existieron algunas becas de posgrados y publicaciones de profesores sobre la temática intercultural.

Concretamente la reforma puede ser vista desde dos frentes, uno en la cual llegó acompañada de un conjunto de políticas neoliberales, hasta el punto de ser vista como una reforma de carácter laboral y no educativa, que mermó el poder directivo en la educación por parte de los profesores. Y el segundo, en donde aún con todas estas acusaciones, logró de manera parcial la puesta en práctica de la EIB en Bolivia, por lo menos se pasó del proyecto social a la política pública. Se deben reconocer, los avances obtenidos en materia intercultural como el desarrollo de la lengua y su aprendizaje desde los profesores hasta los alumnos, promovido por el trabajo compartido entre autoridades, maestros, (los que estaban a favor) padres de familia y el bloque indígena organizado (CEPO's).

La Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia 2009

El 12 de agosto de 1994, se modifica la constitución política de Bolivia en materia indígena. El artículo 1° plantea que Bolivia es una nación “multiétnica” y “pluricultural”, mientras que en el artículo 171° se reconocen los derechos sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas en Bolivia, con ello se otorga la personería jurídica de las mismas comunidades indígenas, campesinas y las asociaciones y sindicatos campesinos - indígenas. (Derpic, 2012: 12).

Estas victorias históricas en el plano constitucional de las comunidades indígenas no fueron solo resultado de conciencias radicales en la búsqueda de un reconocimiento a los pueblos originarios. Se comienza a desarrollar en Latinoamérica una nueva política internacional de reconocimiento cultural de los pueblos originarios en la región. Estas políticas son orquestadas por los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) con el objetivo de reconocer a los países de la región como países constituidos multiculturalmente hablando. Estas políticas se enfocaban a crear un ambiente de reconocimiento a los derechos humanos y culturales, mientras que a la par se implementaban cambios en la estructura Estatal de los países

Latinoamericanos enfocados a vertientes económicas neoliberales. (Guzmán y Ramos, 2015:17)

Estas legislaciones de carácter internacional hicieron más visible la problemática indígena a nivel mundial, se combatió a la pobreza y el racismo mediante programas de desarrollo indígena por parte de las organizaciones internacionales. Los gobiernos legislaban en la búsqueda de resguardar los recursos naturales que en muchas ocasiones se encontraban bajo protección de las comunidades indígenas, para así posteriormente mediante los intereses de las empresas transnacionales, apropiarse de los recursos naturales provenientes de los países en desarrollo.

El problema de esta mirada multicultural es que existe una gran limitante en el reconocimiento jurídico de los derechos indígenas, estos derechos se engloban principalmente en el respeto de existencia y el respeto para desarrollar sus procesos culturales, más no en reconocimiento de una autonomía tanto económica ni política de los pueblos originarios.

La llamada política multicultural viene como anillo al dedo a los movimientos sociales que se desarrollaron en Bolivia durante y posterior a la aplicación de las políticas neoliberales. Se reconoce en Bolivia jurídicamente a las organizaciones y a las propias comunidades indígenas, esto catapultó un grupo de demandas postergadas por el retorno a la democracia desde 1980. Ejemplo de ello fue la fuerza que adquirieron los sindicatos cocaleros en la búsqueda de una despenalización social del cultivo de la hoja de coca como autoconsumo, acorde a las costumbres ancestrales. Uno de los dirigentes del movimiento cocalero es el actual presidente de Bolivia, Evo Morales Ayma, el cual, mediante la organización del discurso indígena y el cocalero, logró incorporar las demandas indígenas a la agenda del nuevo partido político que dirigiría, el Movimiento al Socialismo (MAS).

La sociedad mayoritariamente indígena, respaldó al MAS en las contiendas electorales del año 2005. Evo Morales, caracterizado como un líder indígena, logró encaminar las demandas populares en un proyecto político que al parecer contrarrestaría a la política neoliberal ejercida por el multiculturalismo y la injerencia de las organizaciones internacionales desde la década de los 90. Así fue como por

primera vez, llegaba al poder un personaje con raíces indígenas a Bolivia. A partir de ahí, el MAS buscará de una manera poco sistemática la resolución de las demandas que el pueblo le confirió al nuevo gobierno. Como primer paso, se buscaba en conjunto con los movimientos sociales, la creación de una nueva constitución política que fuera acorde a la realidad pluricultural de Bolivia.

El 7 de febrero del 2009, se promulga la nueva Constitución del ahora llamado Estado Plurinacional de Bolivia, después de meses de duro trabajo y de ciertas dificultades entre constituyentes pertenecientes al MAS y representantes de los movimientos sociales. La nueva carta magna, a lo largo de sus 411 artículos, busca la instauración de un nuevo Estado, enfocado a mitigar las injusticias sociales que han sufrido las mayorías dentro de la política boliviana como el racismo, la usurpación de los recursos naturales y la búsqueda de una sociedad mestiza enfocada al desarrollo capitalista predador.

En la carta magna se plasma la conformación pluricultural de la sociedad boliviana. Se reconoce a las comunidades originarias como parte fundamental de la nación y se plasman los derechos políticos y culturales con los que cuentan:

Artículo 2: “Dada la existencia precolonial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y su dominio ancestral sobre sus territorios, se garantiza su libre determinación en el marco de la unidad del Estado, que consiste en su derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales, conforme a esta Constitución y la ley” (Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, 2009: 4).

Dentro de este artículo se otorga reconocimiento legal de las naciones y pueblos originarios, que va conformando la estructura política del llamado Estado Plurinacional. Un Estado edificado por las diferentes culturas, pueblos y naciones que descienden de los antiguos pobladores. Fundamental, es no solo, el reconocimiento de la propia existencia de naciones y pueblos originarios, sino al respeto y validación de las instituciones, derecho, autonomía y delimitación territorial.

En materia educativa podemos encontrar derechos referidos a la práctica intercultural y de respeto a las naciones y pueblos originarios:

Artículo 30:

- A su identidad cultural, creencia religiosa, espiritualidades, prácticas y costumbres, y a su propia cosmovisión.
- A que sus saberes y conocimientos tradicionales, su medicina tradicional, sus idiomas, sus rituales y sus símbolos y vestimentas sean valorados, respetados y promocionados.
- A una educación intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.

Identificamos aquí, a los pilares del nuevo Sistema Educativo Plurinacional: la intraculturalidad, la interculturalidad y el plurilingüismo. Estos pilares buscan la revitalización de los saberes y conocimientos ancestrales, que servirá como justificación para la creación de los Currículos Regionalizados, los cuales, significan la inserción de la cultura ancestral dentro del currículo escolar.

Concretamente se estipula que el Estado garantizará una educación laica y gratuita conforme a las siguientes características:

Artículo 76:

- La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad.

Artículo 80:

- La educación contribuirá al fortalecimiento de la unidad e identidad de todas y todos como parte del Estado Plurinacional, así como a la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y al entendimiento y enriquecimiento intercultural dentro del Estado.

Resalta en el artículo 76, la inserción de términos como que la educación es “participativa” recordando la Ley de Participación Social” de 1994, aquí se toma esta experiencia para vincular la actividad escolar con las actividades escolares. También, se habla de una educación “descolonizadora” en un contexto de revitalización lingüística y cultural, apoyada por la instauración de la intraculturalidad como forma de revaloración identitaria y una búsqueda de eliminación del racismo hacia lo indio.

De nuevo, pero ahora en el artículo 80, se habla de la instauración del Estado Plurinacional, con apoyo y unidad de las diferentes culturas que se desarrollan

dentro del territorio boliviano. Fundamenta la relación intercultural entre las diferentes formas de ver la vida y la cotidianidad nacional.

Como se venía desarrollando desde la pasada ley de reforma educativa 1565, se reconoce ahora a nivel constitucional el derecho a la participación social dentro de la educación:

Artículo 83. Se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria y de los padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado y en las naciones y pueblos indígena originario campesinos. Su composición y atribuciones estarán establecidas en la ley

Dentro del artículo 83, se delinea concretamente como está definida la participación social en la educación. Esto es sumamente relevante, porque se toma la experiencia de la anterior ley y de la Ley de Participación Social como fundamentos de una nueva forma de ver la vinculación entre la escuela y la comunidad. Aquí se regula la participación de los CEPO's y se justifica la creación de los Institutos de Lengua y Cultura (ILC) conforme al accionar del naciente Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC), dentro de la organización de la política de participación popular dentro y fuera del gobierno.

Concretamente la nueva constitución es el resultado de las luchas sociales que se venían desarrollando desde la instauración de la democracia en la década de los 80's. El grupo político en el poder, el MAS, trató con la instauración de la nueva constitución, de darle forma a la nueva estructura Estatal del Estado Plurinacional, ahora la tarea era llevar a cabo estas reformas políticas que le dieran una nueva identidad a la política boliviana. En materia educativa, se retomó partes significativas de la anterior reforma de la Ley 1565. Se siguió trabajando en una educación intercultural, complementada con la visión intercultural y plurilingüe. Se toma la experiencia de la Ley de Participación Social de 1994, para definir la participación social en la educación, ya que a lo largo de los años la participación de las comunidades y de los padres de familia se fue consolidando dentro del sistema educativo. El trabajo de los CEPO's se mantiene como baluarte en la vinculación de las comunidades y las actividades escolares, tarea que ayudará en un futuro a

la concreción de los Currículos Regionalizados en el marco del nuevo sistema educativo plurinacional.

Ley de Reforma a la Educación n° 070: (Elizardo Pérez – Avelino Siñani)

Ante los grandes cambios políticos e institucionales que suscribe la aplicación de la nueva constitución, se llega a la conclusión que es necesaria en materia educativa, reformar al sistema educativo boliviano. Si bien, en la anterior ley se plasma el carácter intercultural de la educación, es necesario desarrollar temas de carácter ideológico dentro del sistema educativo. Ya no basta con dejar claro que en Bolivia se desarrolla una educación intercultural, se buscará con esta nueva ley, la inserción de conceptos radicales como la descolonización educativa, la intraculturalidad y el plurilingüismo como vehículos en la implementación de la educación intercultural bilingüe.

La nueva ley ejecuta los principios educativos de la constitución del 2009 y va vislumbrando la creación de un nuevo modelo educativo. Se recalca la importancia de una educación para todos y de carácter intercultural, así como una educación enfocada en la organización comunitaria:

Ya desde el artículo 1°, se recalca que toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles, esta debe de ser productiva, gratuita, intercultural y sin discriminación. Debe de estar basada en principios fundamentales como la democracia, la participación, lo comunitario, los descolonizador y tiene que ser de calidad. Partiendo de estos principios se otorgará una educación intercultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo y por último se extiende la cobertura de la educación obligatoria hasta el nivel de bachillerato. (Ley de Educación 070. 2010: 1,2).

Dentro de los objetivos de la educación se puede destacar la importancia que se le da a la tarea de desarrollar la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica de la vida y en la vida para Vivir Bien, que vincule la teoría con la práctica productiva. Esta formación podrá llevarse a cabo mediante la

instauración de un nuevo modelo educativo de carácter Sociocomunitario y Productivo.

“A partir de la aprobación de la nueva Ley se inicia la construcción del Modelo Educativo Sociomunitario Productivo, que se basa en la filosofía del “vivir bien”, en armonía de los saberes ancestrales y en el pluralismo epistemológico” (Falkiner, S.A: 130).

Este nuevo modelo educativo encuentra sus bases filosóficas en la escuela Ayllu de Warisata, el gobierno de Evo Morales busca persistentemente adherir a la política educativa los principios del proyecto indio de educación más importante de la historia de Bolivia. La ley de reforma, lleva el nombre de los precursores de la escuela de Ayllu de Warisata: Avelino Siñani – Elizardo Pérez, lejos de trasladar la mayor parte de los preceptos ideológicos implementados en Warisata, se busca una adecuación de la idea de la escuela para el trabajo a este nuevo modelo educativo.

Proyecto Sociocomunitario Productivo (PSP)

Se crea la figura del Proyecto Sociocomunitario Productivo (PSP), con el objetivo de crear un lazo entre las actividades educativas y las necesidades productivas y culturales de la comunidad.

“El Proyecto Sociocomunitario Productivo en el proceso pedagógico contribuye a transformar la realidad inmediata, lo que deriva en la producción de conocimientos y en la creación de respuestas a la realidad local, en un marco del pluralismo epistémico y aporte al bien común, al interior y exterior de la comunidad” (Ministerio de Educación, 2016: 66).

En las Unidades Educativas se trabajará un PSP, con ayuda de la comunidad y de los diversos agentes que conforman la participación social⁸. Se establecerá trabajo en conjunto para solventar necesidades productivas como la cosecha de diversos frutos y alimentos. También, se buscará el fortalecimiento cultural de las

⁸ En el artículo 92 de la ley de educación 070, se establece que los agentes considerados en la participación social comunitaria son: el consejo Plurinacional de Educación (convocado por el Ministerio de Educación cada 5 años), el Consejo Educativo Plurinacional, los CEPO's, los Consejos Educativos Social Comunitarios (departamentales, regionales, distritales, de núcleo y de unidades educativas) y los Consejos Consultivos de Ministerio de Educación.

comunidades mediante la creación y comercialización de productos de carácter artesanal.

Se propone eliminar las barreras sociales existentes entre la escuela y la comunidad, los PSP servirán para buscar la sustentabilidad alimentaria y crear un empoderamiento de las raíces étnicas y culturales de la comunidad en base a trabajo escolar. El “vivir bien” reformula la tarea social de la escuela, como en algún momento la escuela Ayllu de Warisata, buscaba cambiar la situación de vida de las comunidades indígenas; mediante el “vivir bien” se busca la sustentabilidad de Bolivia ante el panorama internacional.

El nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

El modelo educativo señala los siguientes principios para la educación de las bolivianas y bolivianos:

- La educación es descolonizadora

Valoriza los conocimientos y valores propios y buscar romper con cualquier forma de dominación

- La educación es productiva

Para desarrollar las vocaciones socio-productivo de las regiones del país concibe el trabajo productivo como una necesidad vital para la existencia del ser humano, interrelacionado hombre, sociedad y naturaleza

- La educación es intercultural, intercultural y plurilingüe

Para fortalecer la identidad cultural y la unidad de todas los bolivianos y las bolivianas, potenciando los saberes propios y promoviendo la valoración y el respeto entre las culturas.

- La educación es comunitaria

El sentido de la educación es abrirse a la comunidad y aprender entre el diálogo entre estudiantes - maestras/os – comunidad – Madre Tierra y el Cosmos.

El modelo educativo es llevado a las aulas mediante la implementación de un currículo de carácter intercultural. Este currículo, es a su vez es conformado por tres tipos de currículos complementarios entre sí:

- Currículo base:
Este currículo articula los saberes de carácter “universal” sin olvidar la construcción dialéctica del aprendizaje mediante una intercomunicación entre lo universal y lo intercultural. Se potencializan los valores comunitarios mediante contenidos centrados en trabajo en el aula enfocado a la visión de la vida local.
- Currículo regionalizado:
No basta con fomentar una visión dialéctica entre los saberes “universales” y los valores comunitarios, por ello, es necesario la concreción de un conjunto de saberes propios de la comunidad. Este currículo considera la situación sociocultural de las localidades. Será de gran apoyo para la conformación de una educación intracultural y posteriormente concretar la visión intercultural, se tomará como herramienta fundamental la utilización del plurilingüismo como elemento articulador de las identidades étnicas. Se trabajará con las organizaciones de participación popular de cada nación indígena para definir los planes de estudio que potencialicen los saberes locales. Se establece que exista un currículo regionalizado de cada una de las naciones indígenas para poder así complementar el currículo base y fundamentar la tarea descolonizadora del nuevo modelo educativo.
- Currículo diversificado:
Concretamente es la tarea de articular los saberes primordiales del currículo base y del diversificado para conformar una educación verdaderamente descolonizadora. Recoge aspectos particulares y específicos del contexto donde se ubica la unidad educativa, tomando en cuenta la lengua, los saberes locales, el PSP. (Ministerio de Educación, 2012:36).

La tarea de revalorización de las lenguas originarias en fundamento del fortalecimiento de las identidades étnicas, toma forma legal la promulgación de la Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas N° 269, el 2 de agosto del 2012. Dicha ley tiene como objeto:

- Reconocer, proteger, promover, difundir, desarrollar y regular los derechos lingüísticos individuales y colectivos de los habitantes del Estado Plurinacional de Bolivia
- Generar políticas públicas y obligaciones institucionales para su implementación, en el marco de la Constitución Política del Estado, convenios internacionales y disposiciones legales en vigencia.
- Recuperar, vitalizar, revitalizar y desarrollar los idiomas oficiales en riesgo de extinción, estableciendo acciones para su uso en todas las instancias del Estado Plurinacional de Bolivia.

Esta ley es reconocida como una victoria para las comunidades y naciones indígenas, porque con ella, se justifica la tarea de revitalización lingüística dentro del accionar del Estado Plurinacional. Es ahora una obligación del Estado, el proteger, reconocer y promover las diferentes lenguas y culturas que conforman la sociedad boliviana. Partiendo de esta ley, se fundamenta la creación dentro del Ministerio de Educación, de la Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingües. Esta unidad es la encargada de formalizar los Currículos Regionalizados de las diferentes naciones indígenas, en colaboración con las organizaciones de participación popular como son los CEPO's.

La profesionalización docente en el Programa de Formación Complementaria para maestros y maestras en ejercicio (PROFOCOM)

En materia de profesionalización docente durante la aplicación de la ley 070, se modificaron institucional y pedagógicamente las escuelas de formación de maestros.

El Instituto Normal Superior pasa a ser la Escuela Superior de Formación de Maestros como:

“respuesta para preparar docentes capaces de afrontar los retos de una verdadera transformación educativa, que inquiere niveles de calidad y permanencia en una sociedad de rápidos cambios sociales, culturales, económicos, tecnológicos; desafíos que exigen un docente para el que la aplicación de lo aprendido en sus años de formación inicial no es suficiente” (Cajías, 2011:107. Citado de D.S n°156, 2010).

En pocas palabras, se buscó que la preparación de los maestros en el nuevo modelo educativo plurinacional sea la adecuada para estar acorde a las nuevas necesidades y planteamientos tanto pedagógicos como ideológicos de esta nueva ley.

La preparación del profesor debería cumplir los principios de interculturalidad y descolonización educativa. Así como también, se postula la tarea del profesor como productor de nuevos conocimientos académicos enfocados a la combinación de la práctica docente en el aula y la función de investigación educativa. Se le da al profesor el carácter de profesor investigador con el objetivo de que él mismo pueda ayudar a la consolidación de saberes fundamentalmente propios de la comunidad en la que trabaja. Esta tarea serviría para que por parte del profesor se comience con la producción de textos y trabajos que complementen el dialogo intercultural en el aula. Esto creó una fuerte controversia entre el magisterio primordialmente el magisterio rural, ya que estos mencionaban que no se les daban las herramientas suficientes para concretar estos conocimientos y a la par desarrollar su tarea como docente en el aula. No les daba ni tiempo, ni salario, para convertirse en profesores investigadores, ello comenzó a crear incertidumbre y pocos resultados a la hora de plasmar los saberes comunitarios en el aula.

Otro paso importante para la profesionalización docente en el nuevo modelo educativo plurinacional fue la creación del Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM), con el objetivo de preparar a los maestros en el nuevo modelo educativo y profesionalizar a los docentes que aún no contaban con el grado académico de educación superior.

Se erige como:

“un programa de formación sistémica, acreditable y de carácter transitorio con vigencia hasta alcanzar la meta de formación complementaria de Maestros y Maestras en ejercicio y egresados, en función a la evaluación y los resultados obtenidos y la aplicación del currículo del S.E.P” (PROFOCOM, 2016:13).

La tarea del PROFOCOM es la de incorporar a más profesores en servicio a que concluyan o inicien sus estudios de nivel superior. Existen más acreditaciones por parte de los profesores referentes a su nivel académico, sin embargo, realmente no se sabe si esta profesionalización sea de calidad.

La Reforma n°1565 frente a la actual Reforma n° 070, Avelino Aiñani – Elizardo Pérez

Ya habiendo analizado a grandes rasgos lo que fue la ley de reforma educativa n° 1565 y la actual ley de reforma educativa n° 070, nos podremos dar a la tarea de confrontarlas en base a el concepto de interculturalidad y sus alcances dentro del sistema educativo boliviano actual.

Primeramente, se debe dejar claro que por más que existan metodologías y procedimientos adecuados para la implementación de una ley, siempre existirán vacíos en la operacionalización de conceptos y principios fundamentales de la realidad educativa y social. Las leyes educativas como todas las leyes de carácter social, están constituidas en base un conjunto de ideologías y conceptos, que logran llegar al marco legal conforme al trabajo político existente entre diversos grupos sociales interesados en el tema.

Sin embargo, en muchas ocasiones las leyes promulgadas quedan situadas como estructuras legales inalcanzables para la realidad existente en la sociedad. Porqué, aunque estas sean el reflejo de las luchas sociales, no siempre se tiene en cuenta lo real y tangible de los contextos sociales y se pueden idealizan posturas en la búsqueda de una mejora de las circunstancias de reproducción de los grupos interesados. La interculturalidad no queda exenta de estos problemas, las leyes

educativas 1565 y 070, parten de una idea consensada de lo que es la educación intercultural, y en ocasiones se olvida que lejos de ser una política de Estado, la interculturalidad debe vivirse a diario en un contexto de dialogo cultural.

El desarrollo de la educación intercultural dentro del sistema educativo boliviano ha mantenido diversos matices según el momento sociopolítico en el que se han desarrollado las políticas educativas. La postura ante esta educación se inició como una propuesta o proyecto a cargo de la COB al momento del retorno a la democracia en los años 80's.

Posteriormente al tomar fuerza en él discurso de los movimientos sociales, se logró con ayuda del auge de las políticas multiculturales, la concreción de este proyecto intercultural a una definición de política pública. La llamada reforma neoliberal, logra en 1994 la instauración de la Educación Intercultural Bilingüe en la agenda de gobierno. Si bien, existieron faltas institucionales, burocráticas y pedagógicas a la hora de implementar la EIB en el sistema educativo boliviano, se logró insertar una nueva visión de educación a favor de las comunidades indígenas. Se crearon instancias de participación popular como los CEPO's, quienes significaron la mirada crítica a cualquier intento de alienación de lo intercultural.

La EIB resistió la desacreditación de instaurarse en una época neoliberal y tras llegar él MAS al poder central, se inicia un periodo de aparente concordia para las demandas de los movimientos sociales. La EIB logra posicionarse como demanda educativa ante el nuevo discurso del "vivir bien" en una Bolivia pluricultural y logra erigirse como política constitucional. Se crea una ley de reforma educativa revolucionaria con una visión más compleja ante la EIB, ahora la interculturalidad no puede llegar a conformarse si no existe un trabajo intracultural y plurilingüe de las diversas instancias de participación popular. Pero ante un gran reto, se postulan grandes cambios en la estructura educativa que, hasta nuestros días, no se han llegado a cumplir completamente los preceptos de la reforma y mucho menos de la constitución.

Guido Machaca Benito (Guido,2010: 104-109) realiza un análisis completo sobre el impacto de la EIB en el marco de las dos últimas reformas educativas. De las

dificultades identificadas en la aplicación de la EIB, podemos mencionar la siguientes:

- Existió y existe aún un sentimiento de rechazo a la enseñanza de la EIB, principalmente por parte de algunos sectores de padres de familia y profesores. La inconformidad va referida a que el aprendizaje enfocado en la lengua indígena, entorpece los aprendizajes en lengua española, admitiendo que, en el contexto globalizado, es más valioso enfocarse en la lengua dominante.
- En algunos casos, el enfoque de la lengua castellana como segunda lengua, ha significado un gran avance en el aprendizaje de la lengua materna, sin embargo, el aprendizaje del español deja mucho que desear. Esto se convierte en una contradicción educativa, ya que se busca que la EIB fomente la complementariedad de tanto la lengua materna, como la lengua española y hasta la lengua extranjera.
- Aún son insuficientes los agentes especializados en la EIB, eso ha significado que desde 1994 hasta nuestros días, no se pueda aplicar en su totalidad una verdadera EIB. Cabe destacar que se ha avanzado en gran parte por la creciente acreditación de las lenguas originarias por parte de los profesores en funciones con ayuda del PROFOCOM.
- Aunque actualmente se busque que el profesor se convierta en un investigador que produzca materiales didácticos para mejorar la enseñanza de la EIB, se identifica una carencia de materiales educativos que faciliten la enseñanza de las lenguas originarias. Los esfuerzos no solo deben caer en el trabajo docente, sino en una labor compartida entre el Ministerio de Educación y el magisterio.
- Mucha fue la inconformidad hacia la ley 1565, porque en el tiempo que duró vigente, no pudo extender su cobertura de EIB al contexto urbano. Actualmente la ley 070 pasa por circunstancias similares, aunque es demasiado pronto para adjudicar el trabajo solo en el área rural, si se percibe un avance significativo en la creación de currículos regionalizados, que

actualmente llegan al nivel secundaria rural, para su posterior concreción en el ámbito urbano.

Los desafíos actuales de la EIB en las dos últimas reformas, conforme al trabajo de Guido, son los siguientes:

- Fomentar mucho más la participación en la educación. Las actividades desarrolladas por todos los actores sociales en la educación son importantes y sería bueno que se apoyará más a los CEPO's, a los ILC's y a la misma organización de los padres de familia.
- Seguir fomentando la revitalización de las lenguas originarias, ya que no es posible hablar de una EIB, sin conocimientos particulares de las comunidades originarias que complementen un dialogo intercultural.
- Continuar con la tarea de los currículos regionalizados en todos los niveles educativos, por la importancia que tienen estos en la concreción de los saberes locales, para la planeación curricular del maestro. Y abarcar de igual manera el contexto urbano y no solo llegar al contexto rural, tal y como pasó con la ley 1565.
- En general, debe existir una mayor exigencia hacia los diversos actores de participación social, primordialmente por parte del gobierno, ya que, en la actualidad, la ley 070 complementó teóricamente a la EIB como una Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP). Existen entonces, retos más complejos en el área educativa, si es que se quiere desarrollar una visión verdaderamente descolonizadora.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 3: EPISTEMOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La teoría de las Representaciones Sociales

Las personas como entes vivientes dentro de un sistema social definido por las relaciones de poder y de producción, construyen imágenes y percepciones propias de los hechos y sujetos sociales. No solo se trata de entender y explicar un sujeto o acontecimiento en específico, sino de clasificar, jerarquizar y evaluar la percepción acerca de aquel sujeto o realidad social.

Se crean sistemas cognitivos dentro del sujeto que percibe, los cuales

“se construyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con la fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo” (Araya, 2002: 11).

Las representaciones sociales surgen como una metodología necesaria en la interpretación de estos sistemas cognitivos. Sin embargo, el análisis no queda en la sola interpretación de códigos interpersonales referente a un sujeto o realidad social, sino que busca mediante la experiencia excepcional del sujeto que es parte de la realidad vivida:

“entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales” (Abric:1994, citado por Araya.2002:12)

Es entonces que, la realidad social se encuentra construida por la paráfrasis de las personas que observan acontecimientos de carácter subjetivo, como las acciones de sentido común, y las interpretan como realidades complejas.

“El mundo de la vida cotidiana es aquel que se da por establecido como realidad. El sentido común que lo construye se presenta como la realidad por excelencia, logrando de esta manera imponerse sobre la conciencia de las

personas pues se les presenta como una realidad ordenada, objetivada y ontogenizada” (Araya.2002:13).

Esta conceptualización de la realidad social por parte de los individuos, también se constituye con la inserción de la persona dentro de determinado grupo social, con lo cual, su rol dentro del mismo, conlleva a una conceptualización de la realidad específica.

“En resumen, el medio cultural en que viven las personas, el lugar que ocupan en la estructura social, y las experiencias concretas con las que se enfrentan a diario influyen en su forma de ser, su identidad social y la forma en que perciben la realidad social” (Araya.2002:14).

El concepto de Representaciones Sociales

Serge Moscovici, en 1961, un estudioso de la psicología social, publica su tesis doctoral llamada “*La Psychanalyse, son image et son public*”, en la cual se enfoca al entendimiento de la realidad social en base a un nuevo concepto definido como: “las representaciones sociales”.

“Moscovici estudió cómo las personas construyen y son construidas por la realidad social y a partir de sus elaboraciones propuso una teoría cuyo objeto de estudio es el conocimiento del sentido común enfocado desde una doble vía: desde su reproducción en el plano social e intelectual y como forma de construcción social de la realidad (Banchs:1988, citado por Araya.2002:13)

Moscovici, es quien rompe el paradigma existente durante décadas en la psicología, enfocado al estudio del individuo como sujeto trascendental de las investigaciones clínicas. Se comienza a entretener una relación entre la psicología con las ciencias sociales y el enfoque de estudio concentrado en la comunidad. El universo social se abre a un conjunto de visiones, que si bien, son más subjetivas, contemplan una variedad de factores que podrían explicar las relaciones sociales y sus complejas redes de impacto entre lo pensado por un individuo en comparación con algo que se estructura mediante una colectividad en un entorno determinado.

Se basa en el concepto de *“representación colectiva”* definido por Durkheim, enfocado en reglar el conjunto de las *“representaciones individuales”* existentes en una sociedad, las cuales pueden ser observadas por los usos y costumbres que en grupo establecen como propias.

“Para Durkheim, las representaciones colectivas son una suerte de producciones mentales sociales, una especie de “ideación colectiva” que las dota de fijación y objetividad. (Elejabarrieta.1991:257. Citado por Araya.2002:21)

La diferencia entre las representaciones colectivas de Durkheim y las representaciones sociales de Moscovici, radica en que las primeras cumplen una función más explicativa de cómo se definen preceptos y creencias sociales como la religión o la lengua; y las segundas lejos de explicar el conjunto de creencias y sus complejidades, busca observar la manera en la que se construyen y se comunican en base a propagación y entendimiento del conocimiento en un contexto social vívido y cambiante.

“De un lado hacía falta tomar en cuenta una diversidad de origen, tanto en los individuos como en los grupos. Del otro lado, era necesario desplazar el acento hacia la comunicación que permite converger sentimientos e individuos, de suerte que algo individual puede devenir social, o viceversa” (Moscovici, cfr. Banchs, 2000:8-9 citado por Araya.2002:22).

Es entonces que Moscovici define a las representaciones sociales como:

“Una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici, 1979:17-18 citado por Araya2002:27).

Las representaciones sociales transitan por dos procesos para poder ser consideradas las mismas. Según Moscovici, se necesita de una objetivación y de un anclaje de los hechos sociales para poder construir una representación social. (Moscovici: 1979).

La objetivación se lleva a cabo, cuando se acarrean ciertos elementos abstractos de la realidad a un plano más concreto o definible.

“En este proceso se sustituye lo percibido por lo conocido; es decir, lo abstracto se vuelve concreto. Sólo cuando se materializan los conceptos, éstos pueden comunicarse y formar parte de nuestra vida cotidiana” (Crowley, 2016:74).

Este proceso lleva a la vez tres fases para su concreción. Menciona Álvarez (Álvarez: 2004 citado por Crowley.2016:74) que estas fases suceden cuando el sujeto conforma un nexo entre conceptos y objetos:

1. A partir de la información social que gira alrededor de un objeto y mediante su propia experiencia con el mismo, las personas van seleccionando información.
2. Dicha selección les permite establecer características del objeto que posibilitará una reproducción del mismo en una imagen de una estructura conceptual. Es decir, los elementos claves que permitan representar el objeto (núcleo figurativo).
3. A partir de las dos fases anteriores el objeto se naturaliza, es decir al objeto se le asigna el estatus de evidencia, como si en realidad refiriera a fenómenos.

Podemos decir que la objetivación de la representación social, es llevar la información del entorno, a una especie de transformación simbólica a algo conocido o definido por el sujeto. Y teniendo comprendida y catalogada la información, poder construir una opinión o un nuevo simbolismo, haciendo alusión a las características o atribuciones que anteriormente no se tenían contempladas por el desconocimiento concreto del objeto o el hecho social.

Dentro del anclaje, pasa lo contrario a la objetivación, se integra información de un objeto o hecho social que no es conocido a algo que sí es conocido. Esto principalmente es utilizado para poder reducir la incertidumbre del entorno o de los sujetos ante cambios en sus percepciones sobre algo en concreto.

“En otras palabras, se trata de transformar en categorías lo extraño para hacerlo familiar. La interpretación que se realiza de aquello que se presenta como extraño parte de nociones o paradigmas antiguos. Este mecanismo reduce el desequilibrio y la incertidumbre ante lo desconocido” (Crowley.2016: 75).

Las Representaciones Sociales y sus dimensiones

La definición de estos dos procesos en las representaciones sociales, conllevan a la par, según Moscovici (Moscovici: 1979) al planteamiento de varios campos o dimensiones, estas van a ser de gran ayuda al momento de analizar las mismas representaciones sociales, ya que se dotarán de estructura discursiva y de contenido metodológico. Se habla entonces ahora del campo de la información, del campo representacional o de la imagen, y del campo de la actitud. Cabe mencionar que el estudio de los instrumentos de recolección de información en esta investigación, los cuales serán las entrevistas y la observación participante; desarrollarán estas dimensiones como ejes de análisis para posteriormente definir una interpretación de las representaciones sociales tendientes a la percepción docente de la EIB en Bolivia.

- **Campo de la información:**

“Concierno a la organización de los conocimientos que tiene una persona o grupo sobre un objeto o situación social determinada. Se puede distinguir la cantidad de información que se posee y su calidad, en especial, su carácter más o menos estereotipado o prejuiciado, el cual revela la presencia de la actitud en la información” (Araya, 2002:40).

En este caso se busca identificar los conocimientos que tienen los profesores sobre la EIB en el marco de la Ley de Educación 070 y la Constitución Política del Estado Plurinacional.

- **Campo de la imagen:**

Los significados que se le asignan a un objeto pueden ser juicios, creencias y tipologías, entre otros. con qué o quiénes relaciona el objeto de representación, qué significados le atribuye o bien con cuáles elementos de la vida cotidiana relaciona el objeto representado (Araya.2002:40). Dentro de esta dimensión se plantean preguntas de asociación como palabras relacionadas con interculturalidad, como también preguntas de evocación es decir sobre juicios de valor.

- **Campo de la actitud:**

“Consiste en una estructura particular de la orientación en la conducta de las personas, cuya función es dinamizar y regular su acción. Es la orientación global positiva o negativa, favorable o desfavorable de una representación” (Araya.2002: 39).

Trata elementos de carácter evaluativos hacia el objeto representado mediante las valoraciones, posiciones, expectativas y posibilidades de acción que expresan los profesores ante la educación intercultural. Con sus valoraciones se busca plantear expectativas y acciones a futuro que puedan ayudar a la aplicación de la educación intercultural.

Para poder manejar más eficientemente la información acerca del análisis de estas dimensiones en los instrumentos de recolección de información, se sumará un eje de análisis o dimensión a las tres planteadas por Moscovici, anteriormente expuestas. Este sería el caso de la dimensión referida a las “condiciones de producción de las representaciones sociales” en donde, se estipulará que:

- **Condiciones de producción de las representaciones:**

“Los significados de las representaciones sociales no son neutros, al ser contruidos socialmente se conforman a partir de la singularidad del sujeto y desde el lugar que ocupa en el mundo donde interviene la experiencia, la historia, el contexto social y el conocimiento del sentido común” (Cuevas, 2016:121, citado por Crowley. 2016:97).

Parte de la idea de la especificación de cada profesor, no todos son iguales por ello es importante definir sus características en base a sus experiencias de vida. Es

decir, se precisa las condiciones en las que los profesores construyen sus representaciones (donde estudio, donde vive, donde trabaja).

Perspectiva procesual y estructural en los modos de abordaje de los estudios en Representaciones Sociales

La mirada procesual va ligada a la definición que plantea Mary Jane Spink, para ella el estudio de las representaciones sociales en base a la perspectiva procesual

“es la actividad de reinterpretación continua que emerge del proceso de elaboración de las representaciones en el espacio de interacción, lo que constituye, en nuestro modo de ver, el real objeto de estudio de las representaciones sociales en la perspectiva psicosocial” (Spink, 1994:121. Citado por Banchs. 2000: 35).

“El enfoque procesual se caracteriza por considerar que, para acceder al conocimiento de las representaciones sociales, se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos” (Banchs.2000:36).

El abordaje hermenéutico en el conocimiento de las representaciones sociales, promueve la utilización de variados métodos de recolección de información y análisis cualitativo de datos, para tener un panorama más amplio sobre las producciones simbólicas que construyen las personas y grupos.

La mirada procesual se enfoca a observar el desarrollo de las representaciones sociales conforme a la interacción existente entre grupos o individuos, acerca de lo que construye la misma representación social. El estudio se enfoca en el proceso de construcción de las representaciones, es decir, los pasos y acciones que llevan al sujeto a definir el objeto o hecho social.

Por otro lado, el enfoque estructural, como su nombre lo dice, se concentra en la propia estructura de las representaciones sociales.

“Quienes se inscriben en el enfoque estructural parten del supuesto de que toda representación tiene una estructura específica que le es propia, cuya característica central es que está organizada alrededor de un núcleo central y que éste es el que determina su organización y significación” (Araya.2002:51).

Para identificar este núcleo central, se creó la teoría del núcleo central por Abric, entendido como núcleo central, al elemento o conjunto de elementos que dan a la representación su coherencia y su significación global. Esta teoría identifica dos funciones de núcleo dentro de las representaciones, por un lado, le da sentido a la significación de los elementos cognoscitivos identificados en la representación social y por el otro, organiza los elementos de la representación. (Araya.2002:51).

Podemos decir que una representación social, según esta visión, es un conjunto organizado de cogniciones relativas a un objeto, compartidas por los miembros de una población homogénea respecto a ese objeto.

Por lo tanto, mientras que la visión procesual busca la identificación de la construcción de las representaciones sociales, la visión estructural busca identificar la estructura y organización de las mismas. Teniendo en cuenta el desarrollo de estas visiones, se puede identificar a la visión procesual como el enfoque utilizado dentro de esta investigación, ya que busca identificar y analizar el contenido de las representaciones sociales de los profesores a cerca de la EIB. En el entendido que los profesores producen significados y símbolos, comunicados en su entorno social, de manera en que se construye y reconstruye aquello que les resulta importante.

Instrumentos para la recolección de información en el estudio de las Representaciones Sociales

La tarea más importante para el estudio de las representaciones sociales, es la de recolectar los datos empíricos dentro de una investigación de campo, para poder definir lo más fielmente la representación social del grupo estudiado.

Según Crowley (2016:84), que retoma a Abric, existen dos tipos de métodos de recolección de datos:

“Los interrogativos, por medio de los cuales se recoge una expresión de los individuos que afecta al objeto representado y que puede ser verbal o figurativa y, los asociativos, centrados en una expresión verbal, la cual el investigador intenta que surja de la manera más espontánea y auténtica. Dentro de los métodos interrogativos se encuentran instrumentos como: diseños y soportes gráficos, cuestionarios, entrevistas, tablas inductoras y el enfoque monográfico, mientras que, en los asociativos, se propone la asociación libre y la carta asociativa”.

Dentro de esta investigación, se utilizarán los métodos interrogativos de recolección de datos. La entrevista semi – estructurada es el instrumento principal, seguido de la observación participante, partiendo de la información recabada mediante estos instrumentos se iniciará el análisis de datos para poder definir las representaciones sociales de los profesores sobre la EIB.

La entrevista

Dentro de la investigación cualitativa y en específico de los métodos de recolección de datos interrogativos destacamos primordialmente el uso de la entrevista. Esta se identifica como una herramienta metodológica de recolección de opiniones verbales directas por parte de los sujetos que viven o han vivido el fenómeno social estudiado.

La entrevista:

“es la herramienta de excavar favorita de los sociólogos. Para adquirir conocimientos sobre la vida social, los científicos sociales reposan con gran medida sobre relatos verbales” (Taylor y Bogdan, 1987:100).

Son “reiterados encuentros cara a cara con el investigador y los informantes. Dichos encuentros están dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los y las informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como se expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan: 101).

La entrevista dentro del estudio de las representaciones sociales, juega dos papeles de referencia metodológica. Por una parte, busca analizar la situación particular del individuo estudiado, quien forma parte de las relaciones sociales y la simbología que construye la representación social de un hecho. No debe de olvidarse que la consistencia del discurso planteado por ese sujeto, como un ente parte de la totalidad del hecho social, delinea el entramado social y cultural en el que se encuentra inmiscuido, y expone ante el investigador, la simbología concreta de la representación social estudiada.

“En este sentido, la entrevista se instituye y desenvuelve a partir de su capacidad para dar cuenta de la vivencia individual de la persona entrevistada (manifiesta o latente) y del sistema de marcadores sociales que encuadran su vida social”. (Araya.2002:56).

Si bien, es el método más utilizado dentro de la investigación cualitativa y de las representaciones sociales, se reconoce que existen ciertas limitaciones estructurales para la recolección de datos empíricos.

“Las desventajas de las entrevistas, provienen del hecho de que los datos que se recogen en ellas consisten solamente en enunciados verbales o discurso” (Taylor y Bogdan,1987:106).

Esto hace que, bajo ciertas circunstancias, el entrevistado pueda mentir o modificar la información otorgada al entrevistador, esto se facilita porque el entrevistador no se sitúa dentro de los acontecimientos estudiados en tiempo real, tal y como si le pasa el sujeto entrevistado. Sin embargo, según la perspicacia del entrevistador, dependerá de identificar las variantes existentes en los discursos de los diferentes sujetos estudiados. Para aminorar la modificación de la información otorgado por el sujeto entrevistado durante la investigación, se complementará el trabajo, mediante el desarrollo de la “observación participante”, que más adelante explicaremos detenidamente.

Existen diferentes tipos de entrevistas, las cuales dependerán del grado de libertad y apertura al diálogo entre el entrevistador y el entrevistado. Se identifican por lo menos 3 tipos de entrevistas, las estructuradas, semi – estructuradas y las no estructuradas.

Las entrevistas estructuradas, tienen como característica primordial, que los ítems que se aplican a los entrevistados, son desarrollados de igual manera a la totalidad de los mismos, es decir, se hacen las mismas preguntas a todos los entrevistados con la misma formulación y en el mismo orden.

“Cabe decir que, si bien la pregunta no restringe la libre manifestación del entrevistado, y aunque el entrevistador procure «dejar hablar al entrevistado», el simple hecho de plantear las mismas preguntas en el mismo orden a todos los entrevistados introduce un elemento de rigidez en la dinámica de la entrevista” (Corbetta, 2010:350).

Este tipo de entrevistas es utilizado primordialmente en casos en los que se busque estandarizar los resultados de la investigación, por el hecho de no abrir el diálogo entre el entrevistado y entrevistador acerca de otros temas que no son parte de los objetivos deseados.

Caso contrario, dentro de las entrevistas semi – estructuradas, las preguntas y el orden de las mismas, no se hacen de un modo tan rígido. Este tipo de entrevistas procura construir un diálogo más abierto entre entrevistador y entrevistado, *“sigue el modelo de conversación entre iguales que tiende a superar el mero intercambio formal de preguntas y respuestas” (Ozonas y Pérez, 2004:200)*. Se puede identificar dentro de la estructura de la entrevista, temas eje en los cuales, el entrevistador irá intercalando las preguntas que crea recurrentes para cada individuo, esto le da dinamismo al trabajo y más apertura por parte del entrevistado. Se da también la pauta para que el entrevistador, profundice más en ciertos temas y en ciertas preguntas que considere claves para su investigación. (Corbetta, 2010:353).

Por último, las entrevistas no estructuradas, no llevan un orden definido de las preguntas. Solo se tiene en cuenta los temas a tratar con el entrevistado, el modo

de apropiación de la información acerca de esos temas, queda orientado por el mismo entrevistador mediante una conversación más informal.

“El entrevistador dejará que el sujeto desarrolle su visión del asunto y mantenga la iniciativa de la conversación, limitándose a animarlo o incitarlo a que profundice cuando toque temas que parezcan interesantes. Además de esta función de estímulo, el entrevistador desempeña una función de control, limitando las divagaciones excesivas, procurando que la entrevista no se desvíe hacia cuestiones que no guardan conexión con el tema estudiado” (Corbetta, 2010:353).

Se reitera la utilización de la entrevista semi - estructurada dentro de esta investigación. Se busca crear un diálogo dinámico con los profesores entrevistados, planteando temas ejes y desarrollando las preguntas pertinentes para obtener información detallada acerca de la EIB en su entorno educativo inmediato. A continuación, se expondrá otra herramienta, utilizada para recolección de datos empíricos dentro de la investigación. Para complementar las entrevistas dentro del análisis, se utilizará la observación participante con el objetivo de vislumbrar diferentes características pedagógicas que desarrollan los profesores y que hacen observable de mejor manera la implementación y desarrollo de la EIB en el aula.

La observación participante

Se identifica una técnica de recolección de datos, que se desarrolla en día a día, dentro del trabajo de campo de las investigaciones cualitativas. El investigador, con el permiso de los sujetos estudiados, se adentra en el entorno social en donde se desenvuelven los mismos. Se busca identificar las relaciones sociales, existentes en el contexto del sujeto estudiado. El investigador tiene la opción de identificar actividades y posturas ideológicas que no se logran observar en otras técnicas de recolección de datos como las entrevistas, ya que se muestra la cotidianidad en la que se encuentra inmerso el sujeto estudiado. Sin embargo, existen limitantes, como una falsa cotidianidad que pueden construir los sujetos ante el juicio y observación de un agente externo a su entorno, como lo es el observador.

“La expresión observación participante es empleada aquí para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el medio de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor y Bogdan, 1987:31).

“Los observadores participantes entran en el campo con la esperanza de establecer relaciones abiertas con los informantes. Se comportan de un modo tal que llegan a ser una parte no intrusiva de la escena” (Taylor y Bogdan, 1987:50).

Lo difícil de la observación participante, radica en la perspicacia que debe tener el investigador para poder identificar el modo en que la gente utiliza el lenguaje o construcciones simbólicas acerca de temas o hechos, que el investigador no comprende del todo por ser un ente ajeno al contexto estudiado.

“Los investigadores de campo deben partir de la premisa de que las palabras y símbolos utilizados en sus propios mundos pueden tener significados diferentes en los mundos de sus informantes” (Taylor y Bogdan, 1987: 72).

Por ello, el investigador dentro de las notas que realice en la observación, debe mapear no solo lo que ocurre en el entorno, sino también debe llevar un registro de los acontecimientos, interpretaciones, alusiones, que logre percibir del sujeto estudiado.

Es decir

“Una descripción detallada del escenario y de la posición de las personas en su seno proporciona importantes aprehensiones sobre la naturaleza de las actividades de los participantes, sus pautas de interacción, sus perspectivas y modos de presentarse ante los otros” (Taylor y Bogdan, 1987: 85).

La observación participante en la investigación, consistió en determinar posturas relacionadas con la EIB, durante dos momentos. El primero fue en algunas clases y talleres donde se realizaron diversas actividades para promover la revitalización de la lengua Uchumataqo en la comunidad de Irohito y de la lengua aimara dentro de la comunidad de Corpa. En el segundo, se participó en algunos talleres a cargo del Ministerio de Educación, enfocados a la aplicación de los currículos regionalizados como parte fundamental del Nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Uniendo estas dos experiencias, se identificarán

posturas tanto de los profesores, como de las autoridades educativas, acerca de la EIB en Bolivia. Ello sirve para complementar los dos discursos existentes en la educación boliviana, el que manejan los agentes gubernamentales y el que vive a diario la educación en el aula: el profesor.

Técnicas de análisis de información en las Representaciones Sociales

Metodológicamente hablando, dentro del estudio de las representaciones sociales, existen diferentes técnicas de análisis de información empírica. Según Banchs, se identifican al menos tres técnicas de análisis: el análisis de procedencia de información ideado por Jodelet, el análisis de los actos ilocutorios de Flahault y, el análisis gráfico de los significantes de Friedman.

Dentro del análisis de procedencia de información, se busca *“detectar, independientemente del contenido expresado, los diferentes tipos de fuentes de información de las cuales procede un contenido. En lugar de intentar explorar “el qué dice”, se busca responder al “de dónde obtuvo la información” de lo que dice”* (Araya.2002: 74). Reconoce que el sujeto puede obtener información de su entorno social y de un acontecimiento definido, mediante diferentes grados de comunicación, tanto impersonal, como relacional directamente con otros sujetos; como, por ejemplo, opiniones de algún medio de comunicación masivo. Dentro de las fuentes de información principales identificadas por Jodelet, se indican las siguientes: (ídem).

- Las informaciones procedentes de las experiencias vividas por las propias personas.
- Las informaciones procedentes acerca de lo que las personas piensan, expresado en términos de roles.
- Las informaciones obtenidas de la comunicación social y de la observación.
- Las informaciones sacadas de conocimientos adquiridos en medios formales como los estudios, las lecturas, los medios de comunicación de masas.

El análisis de actos ilocutorios se enfoca en estudiar los diálogos recabados en observaciones, textos o medios de comunicación. Analiza diferentes actos explícitos o implícitos que definan las relaciones existentes entre los interlocutores. Mediante el uso del lenguaje se determinan las relaciones de poder, dominio o intercambio entre sujetos. Es decir, se enfoca en analizar la manera en que se construye la representación social, poniendo énfasis en las relaciones dialécticas existentes entre los sujetos que crean dichas representaciones, tomando como punto importante la comprensión de los diálogos contextuales de determinado hecho o acto social. (Buitrago. 2007:116 y Mora, 2002: 14).

Por último, dentro del análisis gráfico de los significantes podemos observar que es una técnica aplicable a discursos producidos por materiales audio visuales y a entrevistas escritas.

Su fin es:

“establecer la repetición de palabras y su relación gráfica de acuerdo con el diálogo original, para ilustrar de forma gráfica los núcleos de pensamiento equivalentes” (Buitrago.2007:116 y Mora,2002:14).

La técnica de análisis de información utilizada dentro de esta investigación fue primordialmente el análisis de actos ilocutorios. Dentro de las entrevistas realizadas a los profesores sobre EIB, se identificaron relaciones comunicativas entre los profesores y su entorno educativo. Al desarrollar la entrevista referente a la EIB, se observaron las diferentes relaciones de poder entre los mismos profesores, directivos, administrativos, trabajadores del gobierno, sindicatos y hasta el mismo sistema educativo mediante la ley de reforma educativa 070. Esta técnica de análisis es de vital importancia porque dentro del cuerpo de la entrevista se buscó la percepción que tienen los profesores a cerca del sistema educativo actual que en teoría aplica la EIB.

De igual manera dentro de la entrevista, se hicieron algunas preguntas de evocación referidas a determinados conceptos fundamentales del modelo educativo actual, como también, se analizaron los discursos a cargo del personal gubernamental. Por

ello, es necesario complementar el análisis de actos ilocutorios con la técnica de análisis de contenido.

Dentro del análisis de contenido podemos estudiar producciones comunicativas de información como entrevistas y en este caso también discursos planteados durante pláticas de trabajo institucional por parte de agentes gubernamentales.

Fernando López identifica dentro del texto de Berelson (1952) que:

“El análisis de contenido es una técnica de investigación que pretende ser objetiva, sistemática y cuantitativa en el estudio del contenido manifiesto de la comunicación. se puede considerar el análisis de contenido como una forma particular de análisis de documentos. Con esta técnica no es el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino las ideas expresadas en él, siendo el significado de las palabras, temas o frases lo que intenta estudiarse” (López. 2002: 173).

Esta técnica se concentra en identificar vocablos o símbolos específicos, que estructuran la comunicación existente de sujeto estudiado referente a algún tema en particular.

“El análisis de contenido está cobrando especial relevancia en lo que se refiere a la medición de la percepción. El procedimiento se basa en el supuesto de que las respuestas verbales de un sujeto, ante muchas situaciones, proporcionan información acerca de sus motivos” (López.2002:174).

Proceso de identificación de las Representaciones Sociales

A continuación, se expondrán brevemente los diferentes pasos que se realizaron para identificar las representaciones sociales dentro de la investigación. Se comienza con la aplicación de las entrevistas como instrumento de recolección de datos y se llega hasta la adecuación de las técnicas de análisis de información para la posterior definición de las representaciones e identificar la percepción docente de la EIB en Bolivia.

Como primer paso, tenemos la aplicación de las entrevistas semi - estructuradas a los profesores de las dos comunidades rurales a estudiar. Teniendo la información necesaria, se procede a la transcripción de las entrevistas, esta se considera como una de las etapas más laboriosas del trabajo, se pueden transcribir en su totalidad identificando en su mayoría las expresiones lingüísticas de los entrevistados; de igual manera, se puede optar por solo transcribir las partes identificadas por el investigador como fundamentales para el análisis posterior. En esta investigación se optó por transcribir en su totalidad las entrevistas realizadas.

Contando con los datos en bruto del trabajo de campo, podemos iniciar con el análisis de la información. Para poder concretar la identificación de las representaciones sociales, nos apoyaremos en las 5 etapas postuladas por Cuevas conforme a los trabajos de Taylor y Bogdan.

“La primera etapa consiste en el develamiento, donde el investigador se familiariza con los datos empíricos y la identificación de temas recurrentes en el discurso” (Cuevas. 2016: 126).

Aquí se leen de nuevo las respuestas de las entrevistas para familiarizarse con los conceptos, temas, confrontaciones y alusiones a los que los sujetos de estudio hacen más referencia y enfocan en su discurso.

La segunda etapa, busca que en base a la nueva lectura que se ha realizado de las entrevistas, se comience a

“registrar en una lista los temas, las palabras, las emociones reiteradas que expresan los entrevistados. El investigador puede, en la transcripción de las entrevistas, subrayar o escribir los fragmentos que son recurrentes, con el fin de que más adelante éstos se retomen para la conformación de las categorías de análisis” (Cuervas .2016:126).

Teniendo en cuenta las frases o palabras que se repiten o que hacen alusión al mismo contexto, se trata de identificar si estas se pueden unificar con un mismo significado dentro del discurso de los entrevistados. Ejemplo de ello, podría ser, que los profesores hacen referencia a la “intraculturalidad” como el conocimiento de la propia lengua y cultura.

Como tercera etapa, identificamos la construcción de las categorías de análisis provisionales, ya teniendo en cuenta los temas o conceptos recurrentes en los discursos de los entrevistados, se inicia con el vaciado de estos datos en una matriz. (Cuevas.2016:127). Ejemplo: a continuación, se muestra parte de la matriz utilizada en esta investigación:

Eje de análisis o categoría	Fragmentos de la entrevista	Comentarios del entrevistador
¿Qué conoces sobre la EIB?	<p>RM - La Intraculturalidad: es el <u>conocimiento de nuestra lengua, nuestra propia cultura</u>, todo lo que está dentro de nosotros como nación.</p> <p>CM - Lo intracultural es la <u>comunicación de nuestra propia lengua en un contexto de la misma cultura</u>, y acá dentro de la unidad educativa, su caso característico es el aymara. En el área de educación lo intracultural, se basa en el rescatar los <u>saberes locales</u> para poder articularlos con el currículo base.</p> <p>V - La intraculturalidad es interiorizarse en lo que nosotros somos, ver mi yo interior y encaminar a mis raíces, partir de lo nuestro, q es definir ¿Quién soy yo? Y ¿Cómo nos identificamos ante los demás?</p>	<p>La percepción que tiene el profesor relativo a la intraculturalidad en términos generales, se define en base a los conocimientos propios, constituidos primordialmente por la lengua, la cultura y las costumbres. Estos conocimientos son definidos como saberes locales, saberes de la comunidad que se reproducen y perduran mediante la comunicación de la lengua como principal vehículo de revitalización identitaria.</p>

Como se observa en la matriz anterior, partiendo de la concepción similar que tienen los profesores, referente a lo que es la intraculturalidad, formulamos la categoría de análisis enfocada a determinar ¿Qué conoce el profesor sobre EIB? Teniendo definida la categoría, se procede a plasmar los fragmentos de las entrevistas que hacen alusión al concepto de intraculturalidad. Posteriormente, se realiza el comentario pertinente, identificando los puntos esenciales de las respuestas de los profesores en un contexto más generalizado.

Partiendo de esta matriz, se inicia la cuarta etapa, que consiste en consolidar las categorías de análisis que ya identificamos.

“En esta fase nuevamente el investigador debe revisar las categorías de análisis temporales, ya que cada una de ellas concentra los testimonios de las entrevistas agrupados bajo una tipología. Con esto tendrá una visión

integral y, con base en el propósito de la investigación, el marco de referencia y su intuición, podrá descartar categorías y consolidar otras” (Cuevas.2016:129).

Es aquí es donde quedan estipuladas las categorías definitivas, para posteriormente contrastar las mismas con los postulados teóricos.

“En la quinta fase, una vez que el investigador constituyó nuevamente las categorías de análisis, se necesita vincular éstas con el marco de referencia que dio lugar a la entrevista” (Cuervas.2016:129).

En este caso, el marco de referencia sería la construcción teórica que se desarrolló durante toda la investigación, primordialmente definida por la Ley Educativa 070, la Constitución Política del Estado Plurinacional y las diferentes definiciones adoptadas por el sistema educativo actual. La contrastación obtenida entre el marco de referencia y la percepción del profesor identificada mediante el análisis de las entrevistas, son en su complementariedad, el contenido concreto de las representaciones sociales. Para ilustrar este último paso mostramos el ejemplo siguiente:

Dimensión	Definición teórica	Percepción del profesor
¿Qué conoces sobre la EIB? / Campo de la información.	La intraculturalidad “promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas” (Ley 070, 2010: 12).	La percepción que tiene el profesor de educación primaria relativo a la intraculturalidad en términos generales se define en base a los conocimientos propios, constituidos primordialmente por la lengua, la cultura y las costumbres. Estos conocimientos son definidos como saberes locales, saberes de la comunidad que se reproducen y perduran mediante la comunicación de la lengua como principal vehículo de revitalización identitaria.

Contrastación teórico – empírico

Dentro de la concepción de intraculturalidad que tienen los maestros, se comparte la idea que este concepto va referido a la reconstrucción de los saberes propios de los pueblos originarios, sin embargo, queda ausente la mención del fortalecimiento de las mismas mediante la definición de dichos conocimientos locales. El análisis del profesor se concentra en determinar la identidad étnica mediante cuestionarse ¿Quién soy yo? Y ¿Cómo me identifico ante los demás?, con ello, no existe tácitamente una expresión de cohesión al interior de las naciones originarias para consolidar un Estado Plurinacional, tal y como se menciona en la ley educativa. Se enfatiza la lengua como herramienta articuladora de la cultura y las costumbres comunitarias, mediante esta se desarrollarán las identidades étnicas y su cosmovisión. En general, el profesor comprende la esencia de la intraculturalidad. Reconoce la importancia de ella en la educación dentro de este nuevo modelo educativo, y ve con buenos ojos la tarea de revalorar lo propio como primera etapa de la edificación de una EIB. Por último, se reconoce que la articulación de los saberes locales conllevará a la adhesión de estos a la estructura del currículo escolar, tal y como se menciona en la ley educativa. Esto significa que, aunque no quede muy claro como de construirá esto, se sabe que es obligación del profesor considerar esta estructura pedagógica dentro del desarrollo de la planeación escolar.

Siguiendo el ejemplo anterior sobre la percepción del profesor referente a la intraculturalidad, plasmamos la definición teórica de la misma, encontrada en la Ley Educativa 070, y en el mismo cuadro, se retoma el análisis obtenido de las diferentes respuestas de los profesores referentes a lo que ellos entendían por intraculturalidad (en el cuadro identificamos a este análisis como la “percepción del profesor”). Teniendo lo que la ley reconoce y lo que los profesores identifican como intraculturalidad, nos podemos dar a la tarea de crear un balance entre los dos polos. La contrastación, definirá las representaciones sociales, ya que se reconoce la percepción del profesor y su complementariedad con lo estipulado en el marco legal.

CAPÍTULO 4: TRABAJO DE CAMPO: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL AULA

La tarea del investigador es identificar las ocasiones adecuadas para poder comprender la realidad, tal y como puede ser vista por los propios sujetos sociales. Al llegar a Bolivia me di a la tarea de buscar lugares idóneos en los que pudiera realizar mi trabajo de campo y aplicar la metodología pertinente para poder obtener lo que la investigación busca: “la percepción docente de la EIB”. La tarea no fue fácil, las opciones eran variadas y las dudas eran infinitas. En un primer momento contemplé la posibilidad de desarrollar el trabajo en el área urbana de la ciudad de El Alto, sin embargo, al tener en cuenta que el proceso de implementación de la Ley 070 no ha abarcado gran parte del área urbana, decidí enfocarme en el área rural en donde se tienen avances significativos en la implementación de la ley. Mediante algunas pláticas con algunos contactos pude conseguir algunas visitas al municipio de Jesús de Machaca en la misma ciudad de La Paz, en un área rural aledaña a capital. Tomé acercamientos en dos comunidades en donde viven dos pueblos originarios, los urus en la comunidad de Irohito – Urus y el pueblo aimara en la comunidad de Corpa.

Para poder complementar la visión que se tiene de la EIB, fue necesario plantearse el discurso que se maneja dentro del ámbito gubernamental referente a la nueva ley de reforma 070, promulgada en el año 2010, ya que el rumbo que lleva la implementación de la EIB en Bolivia, queda marcado por las directrices y normativas que se expone la mencionada ley. En consecuencia, fue necesario obtener opiniones de algunos actores gubernamentales inmiscuidos en el proceso educativo, como agentes del Ministerio de Educación, del Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas, y de los Institutos de Lenguas y Culturas de las comunidades estudiadas.

En contra posición también se complementó el análisis de la visión gubernamental con el planteamiento y discurso sobre la situación de la EIB de agentes autónomos y complementarios de la política educativa como es el de los Consejos Educativos de los Pueblos Indígenas.

La comunidad Irohito – Urus

Actualmente la nación Uru, se encuentra conformada por cuatro comunidades con un legado e historia en común pero que, a la llegada de los españoles, tomaron desarrollos y luchas diferentes. Las comunidades de los Urus Chipaya, Urus del lago Poopó y los Urus de Irohito, se sitúan dentro del territorio boliviano en los departamentos de Oruro y La Paz; mientras que los Urus Chulluní forman parte del territorio peruano en el departamento de Puno.

Como anteriormente se comentó, los Urus de Irohito se localizan en el departamento de La Paz, Provincia Ingavi, municipio de Jesús de Machaca.

“La comunidad donde viven los Irohito Urus, está localizada en la región andina y altiplánica de Bolivia, entre las cordilleras occidental y oriental, en una altura promedio de 3,800 metros sobre el nivel del mar” (Pérez, 2014: 5. Citado por Inda Colque y Guido C. 2014:4).

Los pobladores de Irohito se autodefinen como “Qhas suñi qut suñi urus” (gentes de aguas y hombres de los lagos). Esto por sus orígenes ancestrales situados en el lago Desaguadero. Cuentan los relatos de los ancianos, que los primeros pobladores se asentaron en una isla llamada Simiñaka en el río Desaguadero, pero a causa del aumento fluvial del río y la depredación aymara, tuvieron que migrar a las orillas de este. Dentro de la comunidad se habla la lengua Uchumataqo, la cual es una variante de la lengua “Urukilla”⁹, actualmente la lengua Uchumataqo, se encuentra en peligro de desaparecer, ya que existen pocos hablantes nativos y los que mantienen su uso en su mayoría son adultos mayores. (Colque y Guido.2014:5).

“En julio de 1993 y mediante resolución Ministerial N° 128/93, fue reconocida como pueblo originario. Desde julio de 1995, a su vez, cuenta con la personería Jurídica N° 163 que fue otorgada por la presidencia de la república, donde se reconoce como comunidad originaria. De igual modo, posee el título de tierra comunitaria de origen (TCO) con una superficie de 57, 58 hectáreas” (Guido e Inda. 2014:15).

⁹ Según investigaciones lingüísticas, la lengua ancestral Urukilla, sería la base de la cual se desprenderían las diferentes variantes de cada uno de los 4 pueblos que conforman a la nación Uru.

Ya contando con la personería jurídica, el pueblo Uru, se da a la tarea de darse a conocer en el ámbito social y político. Crean entonces, una organización política que ayude a posicionar al pueblo Uru dentro del bloque indígena y poder llevar sus demandas sociales e ideológicas a la arena política de Bolivia. En el año 1992 se crea oficialmente la organización política y social, llamada Nación Originaria Uru (NOU), compuesta por los tres pueblos Urus de Bolivia: los Chipaya, los del lago Poopó y los Irohito.

“Entre sus demandas más relevantes están las de visibilizarse como nación ancestral, tener acceso a tierra y territorio, revitalizar y desarrollar su identidad cultural y lengua propia y tener acceso a las diversas instancias de poder” (Guido e Inda.2014:16).

En materia educativa, se cuenta desde el año 2010, con un Consejo Educativo de la Nación Uru (CENU), el cual forma parte de la Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CNC – CEPO’s). A nivel Estatal, cuentan con el Instituto de Lengua y Cultura Uru (ILCU), perteneciente al Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC) mediante las cuales conforman tareas educativas de revitalización de la lengua Uru y en específico la lengua Uchumataqo. (Guido e Inda.2014:16).

Unidad Educativa Irohito – Urus

Lleva el nombre de la comunidad, consta estructuralmente con 11 aulas, de las cuales una es utilizada como dirección, dos como salas de cómputo y otra como hogar provisional para el director de la Unidad Educativa. También consta dos letrinas que fungen como baño, un pequeño museo comunitario, un patio interior en donde se practican eventos cívicos y un patio exterior con cancha de fútbol, basquetbol y voleibol.





El acercamiento con los profesores de la unidad educativa fue mediante ayuda del Maiku de la comunidad y del pueblo Uru. La Unidad Educativa cuenta con 7 profesores, los cuales imparten educación primaria comunitaria y secundaria. En una ceremonia cívica al inicio de clases, fui presentado como visitante en la comunidad. Los profesores accedieron a recibirme individualmente para poder platicar acerca del tema y poder realizar las entrevistas.

La comunidad Corpa

Al igual que la comunidad de los Irohito - Urus, la comunidad Corpa, se ubica en el Departamento de La Paz, provincia de Ingavi. En dicha comunidad viven principalmente familias de origen aymara. El pueblo aymara, se ubica en diferentes países de Sudamérica como lo son: Bolivia, Perú, Chile y parte de Argentina. En Bolivia habitan principalmente los Departamentos de La Paz, Oruro y Potosí. El pueblo aymara, se puede identificar como descendiente de los primeros pobladores de Bolivia de origen Uru. Ante la casi extinción de los Urus, los primeros pobladores aymaras se situaron primordialmente a las orillas del río Titicaca, muy cerca de los

Urus de Chipaya e Irohito. Esta cercanía produjo a lo largo de la historia, conflictos territoriales y culturales entre los dos pueblos.

El pueblo aymara tiene sus orígenes en los primeros hombres de la cultura Tiawanacota. Posterior a su desaparición, cerca de los años 1200, se dividieron los pueblos ancestrales en diferentes asentamientos a lo largo de Sudamérica. Posteriormente aparece el imperio inca, el cual organiza a los diferentes asentamientos en 4 regiones llamados suyus, los aymaras provienen del suyu llamado: Qulla-suyu. A la llegada de los españoles, los aymaras son reprimidos al igual que las demás comunidades ancestrales y actualmente se mantienen los remanentes vivos de ese Qulla-suyu. (Ministerio de Educación, 2014:11-12).

En materia educativa, el pueblo aymara cuenta con el Consejo Educativo Aymara creado el 16 de julio de 2002, reconocido oficialmente mediante Resolución Suprema N°. 222210 del 22 de diciembre del 2003. Gubernamentalmente se cuenta con el Instituto de Lengua y Cultura Aymara (ILCA), que fue creado el 5 de julio de 2013 en la localidad de Tiawanaku, con Resolución Administrativa 11/2013.

Unidad Educativa Corpa

Al igual que en Irohito, la Unidad Educativa lleva el nombre de la comunidad. Estructuralmente consta alrededor de 20 aulas, de las cuales una funge como dirección, y otra como sala de cómputo, existe un gran patio interno y una cancha de futbol, basquetbol; como también dos invernaderos, una parcela grande para cultivo y baños amplios.





El acercamiento a los profesores fue en base al director de la Unidad Educativa, quien por falta de tiempo solo pudo presentarme con dos profesoras. La atención ofrecida por el director fue agradable y accesible al trabajo de campo, inmediatamente colaboró para realizar la entrevista. Lamentablemente por el tiempo que contaban solo pude realizar la entrevista al director y una profesora que aún continuaba sus actividades escolares, se me ofreció ser partícipe de una pequeña dinámica en donde los alumnos en conjunto recitaban oraciones e indicaban las diversas partes de su cuerpo en aimara.

TERCERA PARTE:

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS Y CONTRASTACIÓN DE LA INFORMACIÓN EMPÍRICA Y TEÓRICA

Entrevistas a Profesores sobre la percepción que tienen de la EIB

Primeramente, nos daremos a la tarea de esbozar cifras generales acerca de los profesores a los que se le aplicó la entrevista semi - estructurada para la recolección de información. Posteriormente se mostrará el análisis de la misma, en base a la construcción de las representaciones sociales dentro del contexto de la EIB en las Unidades Educativas estudiadas.

Como anteriormente se comentó, se aplicó una entrevista semi – estructurada a profesores de dos Unidades Educativas situadas en el Municipio de Jesús de Machaca en el Departamento de La Paz. Al situarse en entornos rurales, estas Unidades Educativas no cuentan con un gran número de profesores, en algunas se maneja el sistema multigrado en donde un solo profesor se encarga de la enseñanza de diferentes grados a la vez. En este caso la Unidad Educativa de Irohito – Urus se enfoca en esta modalidad multigrado, sin embargo, se utilizaron experiencias de los docentes que colaboran también a nivel secundaria; en la Unidad Educativa de Corpa, se desarrolla el modelo regular de educación primaria, pero por inconvenientes ajenos a la Unidad Educativa solo se contó con dos entrevistas a profesores.

Los profesores entrevistados de las dos Unidades Educativas conformaron una muestra de 7 maestros, con edades de entre 30 a 57 años de edad. Los mismos contaban con una experiencia laboral de 4 hasta 30 años. En la Unidad Educativa de Irohito – Urus se observó la plantilla de profesores con el menor tiempo de trabajo en la escuela, lleva laborando 3 meses y el director de la Unidad, es quien lleva más tiempo con 5 años de trabajo académico. En contra parte, los profesores de la Unidad Educativa de Corpa, llevan más tiempo de servicio en la Unidad, la profesora

entrevistada tiene 20 años de experiencia y el director de la misma, lo lleva haciendo 2 años.

Conforme a la experiencia laboral, se puede identificar que en la Unidad Irohito – Urus, los profesores cuentan con una categoría de escalafón docente menor, ya que esta va desde profesores sin categoría hasta categoría 3; cosa contraria donde los 2 profesores de la Unidad Educativa de Corpa, cuentan con categoría mérito por mayor tiempo de servicio.

Unidad Educativa	Profesor	Lugar	Edad (Años)	Experiencia (Años)	Unidad Educativa (años/meses)	Escalafón Docente	Grado académico
Irohito -Urus	1	Provincia Pacas (Corocoro)	57	29	.4 meses	Sin categoría	-Licenciatura en Ciencias de la Educación. -Diplomado en valores por la Universidad de Pando.
Irohito -Urus	2	La Paz	47	22	3 meses	1° categoría	-Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal Técnica de Calaumana
Irohito -Urus	3	Corpa	39	20	1 año	2° categoría	-Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Escuela Normal Mariscal de Santa Cruz
Irohito -Urus	4	Provincia Pacas	30	4	4 meses	Sin categoría	-Licenciatura en Comunicación y Lenguaje por PROFOCOM.
Irohito -Urus	5	Provincia Pacas	31	8	5 años	3° categoría	-Licenciatura en pedagogía por la Universidad Autónoma del Beni
Corpa	6	Provincia Laricaja	50	30	20 años	Merito	-Licenciatura en educación primaria de PROFOCOM en la normal Integrada de Warisata.
Corpa	7	Provincia Pacari	43	20	2 años	Merito	-Técnico superior en agronomía y licenciado en ciencias sociales. -Licenciatura en educación primaria por PROFOCOM. -Maestría en políticas educativas en la universidad pedagógica nacional

Elaboración propia con datos de las entrevistas realizadas a profesores de las Unidades Educativas de Irohito – Urus y Corpa.

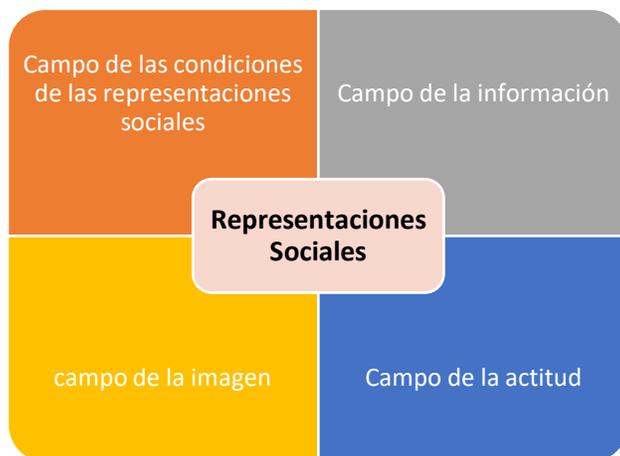
La gran mayoría de los profesores son originarios de localidades cercanas a su área de trabajo, lo cual nos indica que desde niños han vivido y se han desarrollado en el entorno rural, han observado desde cerca los diferentes cambios en las políticas educativas de las últimas décadas. Solo dos profesores cuentan con menos de 10 años de experiencia, ello nos da la pauta para determinar que vivieron los cambios educativos impulsados desde la anterior ley de reforma. Esto quizás nos dé más indicios acerca de la posición existente ante la presente ley educativa en comparación con la ley de los años 1994.

Desde la anterior ley educativa, se plantea la profesionalización del personal docente, y durante la aplicación de la ley actual, se refuerza esta idea. Entonces, la totalidad de los docentes cuentan con al menos el nivel de licenciatura. La obtención del grado superior en su mayoría, fue conseguido en las escuelas normales de profesores, seguido por el PROFOCOM como parte de la actualización docente en la presente ley, y por último se lograron con universidades autónomas de los diferentes departamentos. Cabe destacar que existen docentes con estudios de posgrado y diplomados, no significan una mayoría, pero es de importancia hacer énfasis ya que pudiera significar una percepción más compleja de la estructura normativa e ideológica de las diferentes reformas educativas.

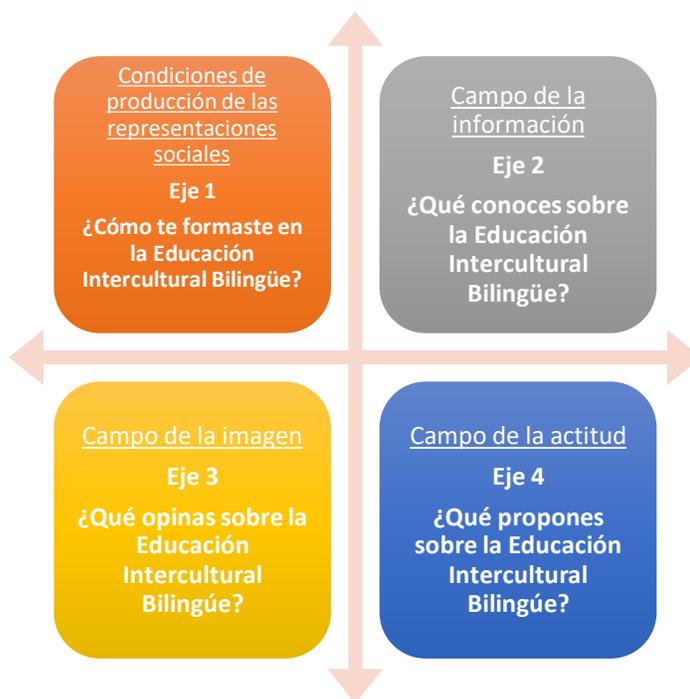
Análisis de las entrevistas a profesores sobre la percepción que tienen de la EIB

El objetivo primario de las entrevistas realizadas a los profesores fue la de dar constancia de las representaciones sociales que tienen sobre la EIB en Bolivia. Para poder realizar esto, se decidió que la entrevista se construyera en base a la dilucidación de las dimensiones existentes en el estudio de las representaciones sociales. La tarea de definir categorías que ayuden a la articulación de la información obtenida por parte del sujeto de estudio, significa acercarse de mejor manera a una interpretación sobre la percepción del profesor a cerca de la EIB.

Como anteriormente se dijo en el apartado de la definición de las representaciones sociales, las dimensiones que se desarrollarán en el análisis de las entrevistas serán las siguientes:



Conforme a la definición de las dimensiones utilizadas en el estudio de las representaciones, se pudo construir un conjunto de ejes de los cuales se desprenderían las preguntas detonantes o base, para iniciar la recolección de información en las entrevistas realizadas a los profesores. Las dimensiones se resumirán en los siguientes ejes:



A continuación, se presentarán las diferentes dimensiones de las representaciones sociales con su correspondiente eje de análisis y en conjunto con la pregunta detonadora, se desarrollarán las diferentes respuestas que se obtuvieron en la entrevista realizada a los profesores a cerca de la EIB. Una a una, cada dimensión será respondida y conceptualizada para posteriormente reconstruir paso a paso lo que el profesor entiende y percibe sobre la EIB.

Eje 1 Condiciones de producción de las representaciones ¿Cómo te formaste en la Educación Intercultural Bilingüe?

El primer paso para comprender la percepción docente sobre la EIB, es sencillamente identificar la fisionomía social del sujeto de estudio, el profesor es quien lleva a cabo la política educativa y al hacerlo imprime en sus actividades escolares, ideologías, metodologías y experiencias de vida que ha desarrollado a lo largo de su carrera docente. Es necesario saber el contexto social de donde proviene el profesor y que construcciones sociales lo llevan a ser quien es actualmente.

Por ello, las preguntas desarrolladas en esta dimensión, van desde el ¿Por qué decidió ser profesor?, pasando por saber ¿Cuál es su origen étnico y lingüístico?, hasta llegar a saber si durante su preparación profesional y laboral, ha recibido instrucción referente a la EIB. Las preguntas concretas que ayudaron a definir esta dimensión de las representaciones sociales, se encuentran desde la pregunta 1 hasta la 9 de la entrevista aplicada a profesores.

Elección de la profesión

Podemos mencionar que los maestros determinan su profesión como algo provechoso para la sociedad. Se reconoce un gusto o facilidad de asociación con la niñez en la propia comunidad.

M – “Siempre me ha gustado estar con los jóvenes y los niños, desde niña siempre tenía ese sueño de ayudar a mi comunidad y lograr esa profesión”.

J - "Fue por un don que se ha obtenido desde la juventud, me ha gustado siempre trabajar con la sociedad".

CM - ... "me gustó especialmente las relaciones humanas con los jóvenes, me gusta aconsejar a los jóvenes, no tengo otra visión u otro trabajo que pueda suplantar la docencia".

La situación de pobreza en la que en su mayoría se encuentran las comunidades rurales, es determinante en la búsqueda de mejores oportunidades de vida. En ciertos casos, la docencia aparece como una vía de desarrollo personal que repercutiría a su vez en la comunidad.

CM - "Yo siempre he vivido en el campo y lo he hecho en pobreza muy extrema desde mi niñez... saliendo de bachiller... uno se pregunta ¿Qué voy a hacer? Y entonces como yo sabía algo de agricultura y ganadería, empecé a estudiar agronomía porque tenía un tío que ganaba un buen dinero de agrónomo, a mí me gustaba, pero también económicamente quería ganar... me invitaron a dar clase de agropecuaria, un profesor se jubiló y entre a dar clase, trabajé con secundaria".

Se denota la importancia de la familia al momento de elegir carrera profesional. Una de las causas por las que se elegía ser profesor, era a causa del apoyo familiar, quizás por el reconocimiento social que esta profesión conlleva.

RM - "Cuando uno sale de colegio a veces uno no sabe dónde ir, que estudiar y donde caer. Yo elegí esto por mi mamá, mi madre me ha alentado a ser profesora, y en mi parte me gustaba mucho el lenguaje, el teatro la poesía y todo lo artístico y por ello he entrado como profesora de lenguaje".

Se reconoce la falta de una buena enseñanza en la niñez, como una de las causas del porque convertirse en profesor. Queda marcada en la memoria del profesor el haber recibido una educación no del todo buena, por ello se hace énfasis en la necesidad de convertirse en un ejemplo para las nuevas generaciones.

RM - "También en el colegio tenía una profesora de lenguaje que no le entendía nada, ella no sabía explicar y a veces no llegaba a darnos clase, entonces yo quería saber eso que no entendía y posteriormente hacerme dar a entender a los alumnos. Dar a conocer lo que necesitamos para la vida y para el mundo cuando se enfrenten a él".

Antigüedad como profesores..

El rango de tiempo que llevan trabajando los profesores en estas unidades educativas es de 3 meses hasta 20 años. Teniendo en cuenta que en su mayoría los profesores que trabajan en la Unidad Educativa de Irohito no llevan más de 1 año en actividades, a causa de la adhesión del grado de secundaria. Por otra parte, quienes laboran en la Unidad Educativa de Corpa, tienen más de 2 años en funciones, ya que en esta Unidad Educativa no han existido grandes cambios administrativos.

Formación docente para la EIB.

Hablando de formación docente, se muestra que en su mayoría los profesores recibieron alguna vez durante sus estudios superiores algún curso o materia referida a la EIB. Por una parte, se indica que estas materias estaban enfocadas a los fundamentos teóricos – prácticos de la EIB, como también, en algunos casos se incluía la enseñanza del idioma originario. Por lo regular estos cursos o materias se enseñaban cada semestre.

J – “Dentro de la universidad llevaba una materia por semestre sobre los fundamentos de la EIB. 1 cada seis meses”.

RM – “Solo el aymara en educación bilingüe, estudie en el alto, antes no te daban aymara ahora sí, pero si alcance a tener clases en ese idioma. Una materia por semestre de aymara”.

Las reformas educativas a partir de 1994, se han enfocado en la profesionalización de la carrera docente, en especial en la ley 070. Para ello, se crea el Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM) con el objetivo de que profesores en función que no tengan alguna preparación superior, logren su titulación de licenciatura.

Situación cultural y lingüística docente.

Se observa que, de los 7 maestros entrevistados, 4 son bilingües, 2 de ellos tienen al castellano como primera lengua y segunda al aymara, los otros 2 profesores manejan el aymara como lengua materna y al castellano como segunda. Los otros 3 profesores, son trilingües, teniendo como lengua materna al castellano, al aymara

como segunda y al Uchumataqo como tercera, esta con un nivel de conocimiento básico. Esto quiere decir que 3 de los 5 profesores entrevistados que laboran dentro de la comunidad de Irohito, se han apropiado, por lo menos en un nivel básico del idioma Uchumataqo.

Cabe destacar que en la comunidad de Irohito Urus, los profesores no pertenecen a la comunidad, sin embargo, vienen de localidades aledañas y en algunos casos de la ciudad de La Paz. La lejanía provoca que los profesores tengan que viajar diariamente a la comunidad donde trabajan y en algunos casos viven en la misma Unidad Educativa.

Eje 2 Campo de la información ¿Qué conoces sobre la Educación Intercultural Bilingüe?

Ya teniendo una idea de la situación profesional y de vida de los docentes, podemos acercarnos a la siguiente dimensión de las representaciones sociales, en este caso, en el campo de la información, se tratará de identificar lo que el profesor comprende referente a conceptos fundamentales para el modelo educativo actual. Con estas respuestas podremos ir definiendo la visión que tienen los profesores sobre la EIB para poder comparar la correlación existente entre lo estipulado en la ley y lo que el profesor vive en el aula.

Algunas de las preguntas desarrolladas en esta dimensión, son: ¿Qué es la intraculturalidad, la interculturalidad y el plurilingüismo?, ¿Qué características resaltaría usted del nuevo modelo educativo?, ¿Cuál es y cómo apoya a la comunidad el Proyecto Sociocomunitario productivo que se desarrolla en esta unidad educativa? Y ¿Cómo ha sido el proceso de construcción del currículo regionalizado en la comunidad? Esta dimensión se desarrolla desde la pregunta 12 a la pregunta 31 de la entrevista aplicada a profesores.

Los tres pilares de la Educación en el Nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo: Intraculturalidad, Interculturalidad y Plurilingüismo.

Dentro de la ley de educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez n° 070, capítulo 1°, artículo 1°, numeral 6, se estipula que “La educación es intracultural intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo” (Ley 070, 2010:2).

Para identificar lo que el profesor entiende por EIB se necesita tomar en cuenta la conceptualización de estos 3 pilares de la educación en el nuevo modelo Educativo Sociocomunitario Productivo:

La Educación Intracultural

La percepción que tiene el profesor relativo a la intraculturalidad en términos generales, se define en base a los conocimientos propios de la comunidad, constituidos primordialmente por la lengua, la cultura y las costumbres. Estos conocimientos son identificados como saberes locales que se reproducen y perduran mediante la comunicación de la lengua como principal vehículo de revitalización identitaria.

RM - “La Intraculturalidad: es el conocimiento de nuestra lengua, nuestra propia cultura, todo lo que está dentro de nosotros como nación”.

CM – “Lo intracultural es la comunicación de nuestra propia lengua en un contexto de la misma cultura, y acá dentro de la unidad educativa, su caso característico es el aymara. En el área de educación lo intracultural, se basa en el rescatar los saberes locales para poder articularlos con el currículo base”.

V - “La intraculturalidad es interiorizarse en lo que nosotros somos, ver mi yo interior y encaminar a mis raíces, partir de lo nuestro, q es definir ¿Quién soy yo? Y ¿Cómo nos identificamos ante los demás?”

La Educación Intercultural

Referente a la educación Intercultural, los profesores relacionan a esta con la integración, relación, respeto y comunicación armoniosa entre culturas y diferentes formas de vivir.

V – “Lo intercultural, es comunicarse con otras culturas, relacionarme con otras culturas, desde que estudio en la EIB, me he enterado de que existían tantas culturas en el país. ver las ventajas y desventajas de cada cultura, pero viendo lo bien es lo mismo que nosotros, cada quien tiene sus características”.

El Plurilingüismo en la educación

El plurilingüismo es percibido por el profesor como la existencia de una gran variedad de lenguas pertenecientes a las diferentes culturas que se desarrollan en Bolivia. También es consciente del papel que juega la interrelación entre diferentes lenguas dependiendo del contexto social al que se refiere, ejemplo de ello es la apropiación de la lengua originaria para el uso cotidiano en la comunidad. Si bien, existe una validación de la lengua materna dentro de la comunidad y la familia, pero esta es restringida a contextos locales y no se observa una igualdad de condiciones existente dentro del modelo verdaderamente intercultural y plurilingüe.

CM - “A ver, en Bolivia se reconocen cerca de 36 idiomas oficiales según la constitución política del Estado. Entonces somos diversos en base a nuestra lengua, costumbres, saberes y todo eso, entonces eso es lo plurilingüe, hay ciudades que cuentan con diferentes personas de diferentes etnias y quienes en su generalidad pudieran utilizar castellano y que internamente se comunican con sus familiares de otros idiomas y el idioma propio, y eso nos hace una nación plurilingüe”.

Aplicación de la Intraculturalidad, Interculturalidad y Plurilingüismo en la realidad escolar.

Dentro de este rublo se identificaron dos posturas contrarias, por una parte, los profesores reconocieron que la intraculturalidad, la interculturalidad y el plurilingüismo se desarrollan de manera real en la vida educativa del país y específicamente en su labor como maestro. Se ve a la interculturalidad en la enseñanza de la lengua materna y otras lenguas, como también se busca interrelacionar los saberes propios y los de otras culturas como diálogo intercultural.

M – “Siempre se ha aplicado esto de la intraculturalidad y la interculturalidad, en cuestión de las lenguas, lo que nosotros es necesario saber nuestra lengua nativa. Se ha interesado en aprender las diferentes lenguas tanto de aquí como del mundo”.

V - “En estos tiempos se insertan porque es muy necesario, porque si yo solo voy a saber lo mío, no voy a poderme comunicarme con los demás, tengo que saber sus características”.

Caso contrario, la segunda postura admite el desarrollo de tales conceptos dentro de la vida escolar, principalmente en la formación del maestro, se prepara al maestro con una normativa intercultural para su desenvolvimiento de las mismas en el aula. Sin embargo, existe una realidad escolar muy diferente, el profesor aún vive con metodologías tradicionales, la vida profesional del maestro se desarrolló en un contexto diferente, eso choca ideológica y pedagógicamente con la labor docente que lleva y ha llevado a cabo durante años.

J – “Depende diferentes contextos y situaciones que se han venido desarrollando, por ejemplo, la experiencia del PROFOCOM (Programa de complementación para los maestros) en donde todos los maestros iban aplicando la ley 070, lo intracultural, intercultural. Sin embargo, al llegar al aula se regresa a lo tradicional a impartir los mismos contenidos, entonces hay situaciones donde se aplica paulatinamente, entre sí y no”.

Estas dos visiones se contraponen en la vida académica, diariamente los profesores se enfrentan a nuevas disposiciones que en muchas ocasiones chocan con las prácticas que llevan desarrollando durante toda su vida profesional. La actual ley 070, reforma la manera de ver a la educación como una educación que debe de ser descolonizadora y revitalizante ante el contexto mundial. Ello conlleva un reto muy grande de concientización y capacitación del profesor, sumado a una característica mayor, que no siempre se lleva acabo, no basta con capacitar, sino se necesita dotar de herramientas de decisión y autonomía al profesor. Se necesita apoyo material, didáctico y moral por parte de las autoridades escolares de diferentes niveles.

Desarrollo práctico de la educación descolonizadora, comunitaria y productiva.

Definidas de manera conjunta, se puede plantear a la educación comunitaria como a la construida por la revaloración de los saberes comunitarios mediante el protagonismo esencial de los propios pobladores de la localidad. Esta educación comunitaria conllevaría al desarrollo de una conciencia social que aplicaría

desembocaría en una educación descolonizadora que evitaría todo tipo de discriminación racial, étnica o social dentro de la misma comunidad y fuera de ella. La visión productiva de la educación va relacionada con el modelo educativo de Warisata, orientada a la escuela y el trabajo en un contexto indianista de desarrollo.

Existe en los profesores, dos visiones concretas acerca, de si en verdad se desarrollan estos pilares dentro del trabajo escolar. Los profesores expresaban que actualmente podrían identificar la existencia de una educación descolonizadora, comunitaria y productiva dentro de sus labores escolares. Ven a la descolonización como resultado de un fortalecimiento identitario causado por la revitalización de la lengua materna y de sus costumbres, esto se podía llevar a cabo por la voluntad y el trabajo de la comunidad, y los demás actores sociales, como por ejemplo los mismos profesores.

J - “Lo descolonizador ha sido aplicado en el fortalecimiento de la identidad cultural, he tenido estudiantes que de alguna manera no se identificaban como urus, somos aimaras decían, tenían un pensamiento de siempre valorar a lo ajeno, no conocían lo que era propio de aquí, en ello se ha ido trabajando lo que es su identidad. Hoy en día los estudiantes dicen con orgullo somos Urus. Siempre se ha trabajado en base a lo comunitario, con la participación de diferentes actores que son los maestros, autoridades originarias, educativas y los padres de familia, en los últimos años los padres de familia se han ido involucrando mucho más en las actividades escolares”.

M - “Antes de la llegada de la educación descolonizadora nosotros nos sentíamos que estábamos dominados por otras culturas, venían de afuera y no se hablaba nuestra lengua y ahora con estas leyes ya podemos hablar de nuestras culturas y lenguas sin pensar en lo que dirán los demás. Antes los maestros no comprendían a sus alumnos, se pensaba que la lengua originaria era algo malo”.

Por otra parte, se puede notar que también existe una percepción contraria acerca de lo que llamamos una educación descolonizadora. Para ese grupo, se ve a estos conceptos como algo que aún no se lleva a cabo en la práctica docente, esto a causa de las pocas herramientas pedagógicas que tiene el profesor para poder concretar ideas tan complejas como lo es la descolonización. Los avances que se han obtenido son vistos, no como resultado de la política educativa, sino a causa del trabajo arduo de la misma comunidad y su organización interna.

R - "Hay una cosa que no se ve, la descolonización no se ha podido desarrollar ni en el mismo gobierno, dirigentes de gobiernos anteriores siguen estando en el actual, con pensamientos colonizadores. Lo comunitarios si se ve porque hay integración entre comunidad y escuela en base al trabajo que se realiza. Lo productivo se ve, pero tampoco no es muy satisfactorio, porque hacen falta muchas cosas de insumos, para producir materiales de artesanías no lo tenemos".

B - "Trabajamos de manera comunitaria, la que conforman los profesores, los habitantes de la comunidad y de otras instituciones como algunas fundaciones. La educación no es tan descolonizadora, porque siempre nos basamos en textos externos, descolonizadora sería que nosotros produjéramos nuestros materiales".

Características fundamentales del actual Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Posteriormente se le indicó al profesor que resalte alguna de las características importantes del nuevo modelo educativo. El profesor rescata la importancia de revalorar la cultura de las comunidades, se relaciona a los saberes con la educación más cercana a la comunidad y al trabajo existente entre escuela y comunidad dentro de las actividades pertenecientes al PSP de cada localidad. Se denota que a partir de este nuevo modelo se ha roto la barrera de la escuela con la comunidad y que se conoce más a la comunidad de manera geográfica y cultural. Se resalta la tarea del profesor dentro de este nuevo paradigma, ya que no es visto como un todo poderoso, sino que el profesor complementa el aprendizaje del alumno y este pueda involucrar a su familia en un aprendizaje más comunitario.

RM - "Lo que antes no existía, por ejemplo, aquí, lo que hacemos las artesanías antes no había nada de eso, se rescatan los saberes de nuestros abuelos, aprendes la cultura propia, hasta yo he aprendido hacer aretitos y botes de la propia totora".

J - "Lo más importante es trabajar de forma comunitaria, englobando todos los estamentos, quienes deben estar involucrados, ya no como antes se encargaba solo al maestro... el aprendizaje incluso en el propio contexto geográfico, el aprendizaje de salir al lago, en una actividad propia de la comunidad, digamos la caza, muchas veces hemos participado en eso, entonces los papas van transmitiendo sus saberes y conocimientos... anteriormente la escuela y la comunidad eran polos totalmente opuestos, se basaba solamente en la enseñanza de contenidos y punto, pero hoy en día los contenidos en los que se avanza tienen que incidir de alguna manera en la comunidad".

Existe otro lado de la moneda, así como existen respuestas a favor de ciertas características del modelo educativo, también se plantearon deficiencias, a las cuales el profesor se enfrenta diariamente y no duda expresar su descontento. El principal reclamo existente es la nueva forma en que se califica al alumno, existe una autoevaluación, que en muchos casos promueve que los mismos sean deshonestos y en algunos casos hasta flojos. Otro punto a resaltar fue que todas estas especificaciones y conceptos del nuevo modelo, poco o nada se llegan a aplicar en la realidad educativa, los maestros se muestran poco familiarizados con las nuevas normas, lo que desemboca en una planeación educativa deficiente o mal realizada.

R - “La ley dice mucho, pero lo hecho es muy difícil actuarlo, todas las unidades estamos tropezando por ejemplo en hacer las planificaciones, no estamos muy familiarizado con las nuevas normas. El modelo educativo queda a medias, a veces este modelo no funciona en sí. Existen deficiencias como en las calificaciones, la educación cuando era conductista el profesor tenía la potestad de presionar al alumno y el estudiante cumplía. Se habla de una autoevaluación y ello hace que los alumnos no sean honestos, y con ello los estudiantes no cumplen”.

Podríamos decir que las percepciones se vuelven a escindir entre el discurso positivo y el crudo real. Por una parte, se reconoce la importancia de revalorar lo propio, pero a la vez también se es consciente de lo difícil que es llevar a cabo todas las tareas que maneja el nuevo modelo educativo. Las normas no llegan a concretarse en su totalidad o no lo hace de manera consistente, se percibe cierta desconfianza por parte del profesor ante el modelo educativo, se ve una carga más compleja para el profesor.

El papel del magisterio en la creación de la ley 070.

No podemos hablar de una reforma a la educación, sino se trabaja en conjunto con quienes aplican todas las leyes y planes de estudio: los maestros. El trabajo docente dentro de la nueva ley educativa 070, se incorporó durante los Encuentros Pedagógicos del Sistema Educativo Plurinacional, llevados a cabo en los años 2008, 2012, 2013 y 2014. En el primero de ellos, se trabajó en conjunto con 850

organizaciones sociales e indígenas para definir las bases de la nueva ley educativa 070.

La cuestión era saber cuál fue el papel que ellos como parte del magisterio rural pudieron ver dentro de la construcción de la nueva ley educativa. Se pudo identificar de nuevo dos posturas. En una se observa un cierto malestar por parte del profesor acerca de cómo fue la participación del magisterio y principalmente del rural en la creación de la nueva ley educativa 070. Se ve a un magisterio que pactó con el gobierno central para implementar la ley, donde no se consulta a las bases mayoritarias del magisterio y que solo es mediante el cabildeo entre los dirigentes magisteriales y el gobierno. Se habla entonces de una imposición por parte del gobierno hacia el magisterio rural, se piensa que las cabezas del misterio rural ya conforman parte del partido oficial (el MÁS) y con ello no existe un apoyo al profesor en el área rural, al contrario, se han quitado horas de trabajo.

R - "Nuestras autoridades magisteriales se desarrollan en un ambiente político, entonces si las autoridades máximas aceptan trabajar con el gobierno pues ya queda el pacto. Sería a veces una imposición, lo que vemos ciertas deficiencias en la ley, uno no puede hacer nada, si es una ley pues la tenemos que acatar solamente no queda de otra. Las bases de profesores nunca son consultadas, solo las cabezas son las que negocian con el gobierno".

B - "Yo pienso que nuestros dirigentes, no dicen nada, porque son también del partido del MAS, y también se ve que el magisterio rural está dividido, los gobiernos totalmente los han dividido, entonces ¿Qué más podemos hacer?, somos minoría, por ejemplo, nos han dividido por las horas, antes se pagaba por igual por 72 horas, todo ganábamos igual y trabajábamos igual, pero ahora no, entonces esa es una estrategia también de gobierno".

Una segunda mirada, reconoce que la actual ley es resultado, no solo del gobierno, sino de los movimientos sociales. Considera la tarea del profesor como la de concientizar a la población en sus aspiraciones sociales, se ve al profesor como quien vela por la comunidad y no solo por su trabajo.

J - "Yo soy parte de magisterio rural, este siempre se ha identificado como parte de los movimientos sociales, como parte de la comunidad, porque siempre trabajamos en áreas rurales y con las comunidades, entonces sabemos que la ley educativa nace de las demandas de los propios movimientos sociales y de los pueblos indígenas originarios. Como los maestros también somos parte de ello, hemos ido

trabajando desde ese punto, en concienciar a la gente, en dar ideas tal vez a la gente, en apoyar a sus aspiraciones, cada maestro tiene ese encargo de ser representantes y de siempre estar unidos con nuestro pueblo y no solo velar nuestro trabajo sino con la comunidad”.

Entonces podemos identificar que el profesor reconoce el trabajo del magisterio rural como parte fundamental de la creación de la ley 070, sin embargo, también considera que algunas de las decisiones que atañen al profesor no fueron contempladas y están en contra del profesor, tal y como lo mencionan en base a la reducción de horas laborales.

El Proyecto Sociocomunitario Productivo (PSP) estructurante de la Participación Social en la educación.

En la comunidad de Irohito Urus se maneja el PSP enfocado al turismo comunitario, dentro de este se aprovecha que la comunidad se encuentra a las orillas del río Desaguadero, y los pobladores son conocidos por sus trabajos artesanales en base a la hoja de la totora. Se prepara a los alumnos a recibir a turistas y contar la historia de la comunidad; dentro de la Unidad Educativa existe un museo comunitario donde se muestran instrumentos de caza y pesca. Sin embargo, la experiencia de los profesores nos indica que este proyecto se encuentra más enfocado en la producción de artesanías de totora.

R - “El proyecto es el turismo comunitario, se desarrolla solamente en la parte artesanal, no es tanto en el desarrollo de una temática turística en la comunidad, es medio ambigua esta parte y solo lo dejamos en cuestión artesanal”.

B - “Aquí se maneja el turismo comunitario, se trabaja en base a esto. A veces viene de visita y aquí muestra como hacen los arreglos de totora, lo ven. Ellos (los estudiantes) también saben la historia de la comunidad y pueden contar, si viene personas de fuera, ellos van relatando”.

RM - “Aquí el PSP es el turismo. El enseñar a los estudiantes las artesanías y lo muestras a los turistas eso ayuda, no solo a los extranjeros sino a los que viven cerca, otras comunidades que no tienen esto”.

En la unidad educativa de Corpa se desarrolla un PSP, enfocado a la producción y consumo de hortalizas. Para la construcción de este PSP, se tomó en cuenta la producción local de frutos como la papa, las espinacas y rábanos. Con el objetivo de procurar en la escuela la enseñanza del cultivo y cuidado de las hortalizas y crear

así un hábito de pertenencia a la tierra y de autoconsumo para su ayuda en la economía del hogar.

V - Producción y consumo de alimentos naturales, este PSP ha nacido por una gran falta de alimentación de los niños, ellos no se alimentaban como debieran alimentarse, solamente por llenar el estómago preparaban lo que sea. No hemos preguntado ¿Por qué llegan así los niños? Los niños nos decían que se preparaban su sopita, agua, cebolla, zanahoria, arroz y papa, no había carne, ni otras verduras. Aquí se produce papa, aba, quinua, nabo, rábanos.

Los profesores identifican la aplicación del PSP, como un lineamiento importante del nuevo modelo educativo sociocomunitario productivo. Es decir, la plantación de hortalizas y su cuidado en la escuela por parte de los alumnos y maestros, va más allá del apoyo alimentario a la estructura familiar. Si no, que tomando los ejemplos históricos como la escuela del Ayllu de Warisata, la cual es parte fundamental de la estructura filosófica del modelo educativo; se busca desarrollar una educación que dote de herramientas prácticas y productivas al ciudadano boliviano como un individuo comprometido con la soberanía alimentaria de Bolivia.

CM- El PSP es producir como uno de los lineamientos que se tienen de la soberanía alimentaria, en donde la escuela tiene que demostrar la experiencia misma de la llamada escuela ayllu de Warisata, que es una de las bases de este modelo educativo, que el estudiante aprenda a manipular, que aprenda a agarrar la herramienta, que aprenda a producir, a ser partícipe de las labores culturales dentro del PSP.

La importancia del Currículo Regionalizado en la revitalización de las culturas originarias.

Parte fundamental en el desarrollo de una EIB dentro del sistema educativo actual, es la de trasladar los conocimientos ancestrales Intraculturales al currículo escolar. La implementación de un currículo base, un currículo regionalizado y uno diversificado, equiparará los saberes locales con la realidad universal, construyendo un dialogo intercultural en la producción de conocimiento para la vida.

La construcción y aplicación del currículo regionalizado ha sido uno de los retos actuales en la instauración de una verdadera EIB en Bolivia. Por ello, es de vital

importancia saber cómo se instauraron los currículos regionalizados para su posterior armonización en la planeación del profesor.

En la comunidad de Irohito, los maestros nos mencionan que el proceso de concreción del currículo regionalizado se instauró mediante diversos esfuerzos entre los maestros, comunidad, padres y autoridades.

El currículo regionalizado se enfoca a recoger los saberes locales de cada nación originaria, sin embargo, recordemos que, en el caso de los Urus, existen 3 comunidades ubicadas en Bolivia que provienen de culturas similares. Dentro del currículo regionalizado Uru, se estructuran los saberes de cada comunidad Uru, por ello es de vital importancia el trabajo en conjunto para definir conocimientos similares entre comunidades y visibilizar los saberes particulares.

J- “Hemos sido participes del currículo regionalizado, como parte de la cultura de los Urus de Hirohito en acompañamiento de los Urus del lago Popo y los Uros de Chipaya”

J- ...”se inició con talleres internos, se trabajan jornadas con la comunidad planteando que saberes recogemos y que cosas queremos que nuestros hijos aprendan de la comunidad.”

Por su parte en la comunidad de Corpa, se hace partícipe del trabajo en el currículo regionalizado aymara, a varias instancias de carácter más institucional dentro del bloque aymara, es decir ciertas organizaciones sociales se inmiscuyeron dentro del proceso de creación del currículo. Recordemos que Corpa no es la única comunidad aymara en el país y no es una comunidad muy grande como para ser significativa dentro de los trabajos de concreción curricular. Ante esto, se mencionan las prácticas que se realizaron dentro de la comunidad para aportar instrumentos locales en la definición del currículo regionalizado.

CM- ...” hemos sido participes, San Andrés y Jesús de Machaca, han trabajado con la fundación Jesús de Machaca. Entonces colaboramos en el currículo regionalizado y hemos hecho varias reuniones allá, cada quien, con sus directores, con sus maikus, con sus autoridades.”

CM- ..."se ha ido proponiendo el currículo regionalizado en conjunto con el Consejo Educativo Aymara, las ideas sacadas de acá han sido socializadas con otras regiones aimaras."

La práctica de definición del currículo regionalizado en las dos comunidades es sumamente diferente. Por una parte, encontramos con la comunidad de Irohito que por sí sola comprende casi en su mayoría la tarea de definir los saberes locales que se tomarán en el currículo, esto hace que el trabajo se desarrolle dentro de la misma comunidad, en contacto con los actores locales educativos como maestros, padres de familia y alumnos. Por otra parte, en Corpa, se trabajó de manera más institucional con las organizaciones indígenas aymaras ya que la comunidad por sí sola, no determina la totalidad o una mayoría de los saberes aymaras.

Aunque existieron diversos caminos, podemos mencionar que por lo menos en el plano operativo, sí se trabajó de manera coordinada y fructífera la tarea de definición del currículo regionalizado en las dos comunidades. Quizás por su peso dentro de la totalidad de la nación Uru, se pudo identificar que los saberes locales de Irohito fueron llevados de mejor manera al currículo.

Acciones encaminadas a la revitalización de la lengua por parte del profesor.

El currículo regionalizado utiliza la enseñanza de la lengua originaria como instrumento articulador de los saberes locales dentro del aula y la comunidad. La lengua originaria tiene la característica primordial de transgredir barreras sociales, la enseñanza y revalorización de la misma, es tarea no solo de la escuela en base a la instauración del currículo regionalizado, sino también se debe al trabajo compartido con la comunidad.

Se observó que existe un esfuerzo de revalorización de las lenguas originarias ante este nuevo modelo educativo. Los profesores mencionan implementar actividades escolares dentro del aula y de igual manera, se promueven actividades con los alumnos, en sus casas.

M- "Sirve también para hablar fuera, ellos van a hacer investigaciones a sus casas, por ejemplo, entrevistan a sus padres y sus abuelos y buscan que les pueden decir sobre la lengua."

Existen circunstancias complejas ante el desarrollo de la lengua originaria. Específicamente en la comunidad de Irohito, los profesores son de origen aymara, ya que no existen docentes pertenecientes a la misma comunidad. Esto complica la enseñanza del idioma Uchumataqo, perteneciente a los ancestros de los Urus. La problemática radica en esta falta de profesores oriundos de Irohito, el profesor que no habla la lengua perteneciente a su lugar de trabajo, no puede inmiscuirse de manera completa a la enseñanza y revalorización del idioma Uchumataqo.

Los profesores se esfuerzan por aprender el idioma y con ello, ayudar al proceso de enseñanza lingüística.

RM - Apenas como voy aprendiendo no puedo enseñarles su idioma, intento aplicarlo en conjunto aprendemos entre las dos partes, por ejemplo, vemos verbos y les pregunto si existe este verbo en su idioma y lo ponemos como parte de la clase.

Como se reconoce la tarea de revalorización, también se reconocen las limitantes de estas actividades. Si bien, se promueven investigaciones con los alumnos; los profesores identifican pasividad de cierto número de alumnos como de algunas familias a la hora de la enseñanza de la lengua Uchumataqo. No es suficiente con lo hecho, aunque si existen avances en la revitalización, también se viven resistencias o una subvaloración del idioma ante el aymara o el castellano.

J- "La lengua Uchumataqo está en proceso de reconstrucción y es una lengua que aún no se conforma en lo cotidiano."

J- ..." cuando se trata de verlo en la escuela si lo utilizan, siendo realistas lo utilizan más en la escuela, no afuera, solo para pasar la materia, sale al recreo ya no hay, utilizan más el aymara."

Relaciones interculturales entre la comunidad de Irohito y Corpa.

Particularmente en esta investigación nos encontramos con dos ámbitos socioculturales diferentes. Las dos poblaciones estudiadas se encuentran en un contexto geográfico cercano, sin embargo, culturalmente provienen de raíces

diferentes. Esto ha provocado a lo largo de tiempo, discrepancias de todo tipo, desde pugnas por territorio hasta identificar casos de colonialismo interno. La comunidad de Corpa, al provenir de raíces aimaras, ha llevado a la comunidad de Irohito a la modificación de su modo de vida.

Recordemos que la EIB en la actual política educativa del Estado Plurinacional, se encuentra estructurada en el plurilingüismo, la intraculturalidad y la interculturalidad. La revalorización de las lenguas originarias, estructura la idea del plurilingüismo a nivel nacional. Este a su vez, define a la visión intracultural de la educación, con especial atención a la revitalización y revalorización de la cultura y los saberes de los pueblos originarios. La intraculturalidad dota las condiciones propicias para el diálogo intercultural, este diálogo no solo se plantea entre las comunidades originarias y las sociedades occidentales, sino que involucra interacciones entre las mismas comunidades originarias. Este es el caso de nuestra investigación, busca identificar si existen relaciones interculturales entre las mismas comunidades estudiadas o en el caso contrario, sí se habla de una especie de colonialismo interno.

Algunos profesores hacen referencia a una comunicación entre las comunidades de carácter educativo con un tono cordial.

V- “Existe relación social y educativa, por ejemplo, hay intercambios deportivos.”

Incluso se reconoce una interacción de carácter económico:

CM- “Los días domingos son feriados y la gente de Irohito viene a comprarse aquí, entonces se relacionan a través de la lengua, ellos hablan aimara, ellos hablan castellano, entonces se comunican, compran – venden todos los productos.”

Sin embargo, platicando informalmente con profesores de las dos unidades, se reconoce una especie de subordinación por parte de los Urus ante la gran mayoría de pobladores aimaras situados a lo largo y ancho del municipio, no solo de la comunidad de Corpa. En la anterior frase, cuando el profesor menciona que los Urus vienen a comercializar sus bienes, indica que se habla en aimara y castellano. En ningún momento se indica que los urus utilicen su lengua fuera de su comunidad o

que los aimaras se esfuercen para conocer más las costumbres o la misma lengua de los urus.

Existencia real de la EIB dentro de las comunidades y las propias Unidades Educativas.

Una manera muy sencilla de identificar si existe o no una educación intracultural e intercultural dentro de una unidad educativa, es observar la planilla de profesores que labora ahí. La EIB que postula el nuevo modelo educativo fomenta la enseñanza de la lengua originaria dentro de las unidades educativas, primordialmente por personas oriundas de la comunidad. Caso que no encontramos en la unidad educativa de Irohito, donde la totalidad de profesores son de origen aimara.

Dentro de las entrevistas realizadas a profesores de la comunidad de Corpa, se les preguntó ¿Qué piensan sobre la situación de falta de profesores oriundos en la comunidad de Irohito? Esto para saber si los profesores aimaras pueden determinar ¿Qué tan desfavorable es esta situación para la comunidad de Irohito? Y sí es que afecta esto en la enseñanza de la lengua materna.

El discurso de los profesores de Corpa sobre la problemática en Irohito, es de preocupación y reconocen que afecta a la enseñanza de la lengua uru, el que no tengan profesores oriundos de la comunidad.

CM- "Afecta, por ejemplo, no sabiendo quechua y viviendo esa cultura ¿Cómo puedo enseñar con mi experiencia? Yo creo que la experiencia aimara lo vas a enseñar, no la experiencia quechua."

Un dato muy importante que salió a la luz durante este cuestionamiento, fue el reconocimiento de la falta de profesores oriundos de Irohito, esto causado primordialmente por la inserción de la cultura aimara dentro de las relaciones sociales y comerciales urus. Con lo que se puede observar que, en lugar de existir una situación de diálogo intercultural entre las comunidades mismas, se establece una especie de colonialismo interno entre estas comunidades.

CM- ...” esa cultura (los urus) está envuelta por la cultura aimara (los Urus) casi un 80% de su comportamiento, de sus quehaceres en sociedad son de origen aimara, entonces el resto está en revitalización actualmente.”

Los maestros de la comunidad de Corpa, si bien, no reconocen este tipo de colonialismo entre las comunidades, si podemos inferir que el tipo de relación existente bien pudiera ser de imposición cultural por parte de los mayoritariamente aimaras.

Eje 3: Campo de la imagen ¿Qué opinas sobre la Educación Intercultural Bilingüe?

Como tercera dimensión, se busca identificar la construcción simbólica que tienen los profesores sobre las conceptualizaciones y componentes de la EIB. La construcción de una imagen sobre los componentes normativos e ideológicos del actual modelo educativo, servirá para contraponer las definiciones arrojadas en la dimensión pasada. Si bien, ya tenemos una idea sobre lo que los maestros pueden saber en términos del nuevo modelo educativo, es necesario contrastar estas conceptualizaciones con criterios y percepciones particulares. Que el profesor sepa al pie de la letra lo que es el modelo educativo, no implica forzosamente que acepte magnánimamente los edictos que se manejan dentro de la vida escolar diaria. Poco a poco, el argumento discursivo del profesor sobre la EIB, va pasando del conocimiento normativo, a la construcción de una opinión propia.

La información recabada dentro de esta dimensión se logró obtener a partir de la implementación cuadros de relación de palabras, utilizadas frecuentemente dentro del discurso del nuevo modelo educativo. Como también, en base a preguntas de carácter más personal como: ¿Usted qué cree que deba valorar más el profesor, que los niños aprendan su cultura originaria o que aprendan la cultura mundial?, ¿Cree que el profesor tiene las herramientas necesarias para poder definir lo que es y no es la EIB?, ¿Piensa que la EIB es la respuesta más sensata para que las comunidades indígenas rescaten sus saberes y su lengua? Y ¿Existe realmente una EIB en Bolivia o son solo leyes y políticas que no se llegan a aterrizar en la

práctica? Los ejercicios que ayudaron a definir esta dimensión de la imagen, se encuentran desde la pregunta 32 hasta la 39, dentro de la entrevista aplicada a los profesores sobre la EIB.

Cuadro de relación de conceptos sobre el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

A continuación, nos adentramos al estudio del campo de la imagen. Habiendo observado lo que el profesor entiende por EIB, dentro del nuevo modelo educativo Sociocomunitario Productivo. Nos daremos a la tarea de identificar lo que el profesor opina sobre la misma EIB y todo lo que conlleva el desarrollo del modelo educativo ante una realidad exterior globalizada.

Como primer acercamiento a las opiniones de los profesores sobre este modelo educativo, se realizó un pequeño ejercicio donde a los profesores se les mencionaba una palabra relacionada con el actual modelo educativo, ellos tenían que indicar tres palabras, que se les viniera a la mente sobre ese tema. Esto nos daría una primera visión acerca de lo que el profesor opina realmente sobre la EIB, lejos de enfrascarse en conceptualizaciones pedagógicas y referirse más a un conjunto de juicios de valor, acorde a la realidad escolar que vive en el salón de clases.

La primera palabra mencionada fue: “**Educación**”, de las tres palabras arrojadas por los profesores, no se repitió en ninguna ocasión el mismo concepto. Sin embargo, pudimos dividir en dos grupos el tipo de término al que se hizo alusión. Por una parte, están las palabras de carácter más generalizadas cuando hablamos de educación como lo pueden ser: “enseñanza”, “conocimiento”, “aprendizaje” y “saber”, estas están más enfocadas a una valoración pedagógica, como objetivos principales de la educación. Y, por otra parte, nos encontramos con un grupo de palabras insertas en el discurso del modelo educativo actual, tales como: “descolonización”, “lenguas originarias”, “bilingüismo” y “pluriculturalidad”. Con lo cual se nota que el discurso intercultural de la política educativa actual, llega a trasladarse en el consiente primario de los docentes.

Anteriormente en el análisis se les preguntó a los profesores, sobre que entienden ellos por los tres pilares del nuevo modelo educativo: la intraculturalidad, la interculturalidad y el plurilingüismo. En este ejercicio, de igual manera se buscó que plantearan tres palabras que relacionen con estos pilares, con el objetivo de identificar la valoración en base a juicios particulares de estos términos y ya no mediante la visión curricular.

Ante la palabra: **“Intraculturalidad”**, los profesores, relacionaron diferentes palabras con un buen manejo de la idea central del concepto. Se mencionaron palabras como: “saberes propios”, “costumbres”, “comunidad”. También formaron parte las palabras que van más enfocadas a características propias de la comunidad: “vestimenta”, “música”, y el “idioma”. Si bien, no se toman palabras que aparecen en la definición de intraculturalidad dentro de la actual ley 070, como: “recuperación”, “fortalecimiento”, “desarrollo”, y “cohesión”; si se reconoce que la intraculturalidad va enfocada a la vida comunitaria y su función social de las culturas originarias.

Por su parte en la **“Interculturalidad”**, es vista con términos como: “diálogo”, “relaciones”, “unión” y “culturas”. Resalta la palabra “diálogo”, como recurrente y fundamental en la conceptualización existente dentro de la ley 070, esto nos da a entender que los profesores también estructuran dentro de su profesión, la visión intercultural.

En la palabra: **“Plurilingüismo”**, no se encontró ninguna contrariedad entre lo expuesto por los profesores y la terminología. Se habló de una “diversidad de idiomas”, “aymara”, “castellano”, “ingles” y “Bolivia”. Se hace hincapié en la composición plurilingüe de Bolivia y se reconoce la importancia de la enseñanza de por lo menos 3 idiomas: el idioma originario, el castellano y la lengua extranjera.

La apreciación de la **“ley actual de educación 070”**, arrojó términos como: “descolonizadora”, “vivir bien”, “comunitaria” y “productiva”. Conceptos altamente utilizados dentro de la misma ley y sus fundamentos educativos.

Se recalca la práctica “descolonizadora” como elemento que diferencia esta ley de otras, haciendo especial hincapié en los beneficios a las culturas originarias.

Si bien recordamos, la articulación de la educación intracultural en el modelo educativo, está conformada por la revitalización de la lengua originaria y los saberes locales inherentes al desarrollo de la comunidad. “**El currículo regionalizado**” lleva al aula los saberes locales. Los profesores relacionan al currículo regionalizado con palabras como: “comunidad”, “localidad”, con ello identifican que su campo de desarrollo va encaminado a la vida comunitaria. Se complementa esto con palabras como: “cultura propia”, “sabiduría”, “vida dentro de la comunidad” y la misma “educación”. Trasladando así la idea de la construcción de un currículo regionalizado para la edificación de una cultura escolar propia de la comunidad y con ella, complementar los saberes del currículo base y el diversificado para una educación intercultural. Al menos en la opinión del profesor se resguarda esta idea de la cultura llevada al plano escolar del currículo regionalizado.

El objetivo de buscar palabras relacionadas con la idea del “**Proyecto Sociocomunitario Productivo**”, fue la de identificar la conceptualización y utilización del PSP que se lleva a cabo dentro de cada comunidad y en su caso, vislumbrar si existe alguna opinión sobre la utilidad del mismo en las labores escolares.

Los profesores de la comunidad de Irohito resaltan palabras como: “artesanías” y “gastronomía”, cuando en realidad, el PSP que se aplica en la comunidad es “el turismo comunitario” esto nos muestra que en realidad el PSP, no se lleve a cabo tal y como se estipula en la estructura curricular de la Unidad Educativa. Recordemos que algunos profesores mencionaban anteriormente que el PSP no llega a desarrollarse como se debiera, pero en su lugar las actividades artesanales como figuras en totora o la propia gastronomía, son planteadas como apoyo económico de las familias de la comunidad.

En la comunidad de Corpa, lejos de hablar sobre características de su PSP, aparecieron palabras como: “vivir bien” y “solución de necesidades”, conceptos enfocados a la filosofía social del PSP. Recordando que el principal objetivo de la creación de los proyectos es la satisfacción de necesidades propias de la comunidad. La escuela ayudaría socialmente a la satisfacción en un primer momento, de estas necesidades. El vivir bien forma parte de la filosofía de la soberanía alimenticia, planteada desde el gobierno central como parte esencial de la política social del Estado Plurinacional. Con ello identificamos una adhesión teórica de los objetivos del PSP, sin embargo, esta idea no muestra realmente como el profesor, lejos del discurso educativo lleva a la práctica el PSP.

En pocas palabras, mientras en la comunidad de Irohito, tratan de describir el PSP, que llevan a cabo, no se logra mostrar el verdadero proyecto porque estas actividades han quedado aparentemente sustituidas por algunas que demuestran tener más peso económico y comercial para la comunidad. Y en Corpa, la idea del PSP, queda muy bien articulada en el discurso del profesor en cuestión de su definición teórica. Sin embargo, al tener ese afán de demostrar ese conocimiento teórico, no se concentran en exponer las cualidades y avances que podrían o no, tener en la aplicación del PSP, que en este caso es el de “producción y consumo de alimentos” de la comunidad de Corpa.

Como última palabra a relacionar, se decidió que esta fuera simplemente el nombre de la comunidad donde trabaja el profesor, para identificar como el discurso intercultural o de arraigo a las raíces locales es utilizado en la vida escolar diaria del profesor.

Recordemos que los profesores de la comunidad de Irohito son de origen aimara. Esta situación debe ser altamente considerada porque estas opiniones, van encaminadas a valoraciones sobre una cultura externa a la propia, construyendo percepciones complejas sobre la vida comunitaria dentro del lugar de trabajo. Las palabras más recurrentes fueron: **“Uchumataqo”** y **“saberes ancestrales”**, recalcando así la importancia del idioma en la historia y vida diaria de la comunidad.

Por su parte, cuando se cuestionó a los profesores de la comunidad de Corpa, referente a las palabras relacionadas de la comunidad, se encontraron valoraciones enfocadas al enaltecimiento tanto cultural, como social de la comunidad. Palabras como: **“conquistadores”** de la zona o **“cultura dominante”**, hace que nos demos cuenta de las relaciones de dominación existente por parte de esta comunidad, con otros pueblos colindantes que difieren de las raíces culturales aimaras, tal y como pasa con los Urus de Irohito. Estas opiniones imprimen un carácter controversial dentro del análisis de la investigación, por la diferencia existente entre en discurso intracultural e intercultural que se viene desarrollando por parte de la unidad educativa de Corpa. Existe entonces, diferencia entre este discurso descolonizador que curricularmente se desarrolla y la opinión real y fría del profesor referente a la labor cultural que tiene su comunidad dentro del contexto local.

Valoración entre los conocimientos locales y universales.

Ya teniendo una primera impresión de la opinión personal del profesor acerca de temas imprescindibles para el modelo educativo actual y su aplicación a la EIB. Podemos adentrarnos a cuestiones particulares dentro de la realidad escolar que viven diariamente los docentes. Si bien, ya pudimos desarrollar las opiniones de los profesores, sobre las estructuras filosóficas de la llamada educación descolonizadora. Es tiempo de adentrarnos a la visión de escenarios actuales de la educación boliviana, con miras a la realidad globalizada y dentro del contexto de saberes universales.

La vida académica del alumno se desarrolla entre dos mundos diferentes de conocimientos, los conocimientos de carácter universal y los conocimientos particulares de su comunidad. Para ello, EIB, debe cumplir con la tarea de instaurar una educación descolonizadora que forme al alumno en base a los saberes propios de su contexto local y que con ello se potencialice el conocimiento integral del alumno con las enseñanzas propias de conocimientos universales. Con el objetivo

formar un individuo moderno que contenga conciencia de sus raíces y que las pueda aplicar al contexto occidental enfocado al progreso científico y social. Sin embargo, es necesario saber si los profesores comparten esta idea, sobre el desarrollo de una educación descolonizadora en base al aprendizaje integral, entre los saberes locales y los saberes universales.

Los profesores al ser cuestionados sobre ¿Qué valorizan más en la enseñanza, si los saberes locales o los universales? teniendo en cuenta la vigencia de un sistema globalizado, de desarrollo tecnológico pero enfocado a la mantener la vida del sistema capitalista de economía global.

Las respuestas oscilaron entre varios enfoques, ningún profesor, se situó a favor de darle mayor importancia a la enseñanza de los saberes locales. Una gran mayoría de profesores se situó en la idea de darle mayor peso académico a los saberes de carácter universal.

R - “Lo interno de la comunidad, yo creo que los niños ya tienen conocimiento, eso ya lo saben y lo que no hemos aprendido en muchos casos es lo externo, y si queremos que ellos sigan estudiando es necesario enseñarles el conocimiento universal”.

RM – “A mi parecer, cuando tus sales a las universidades no utilizas los conocimientos de aquí... está bien revalorizar, pero no solo centramos en esto... a veces lo que les enseñamos no les es muy útil. Me voy por los saberes universales”.

El desarrollo de una educación intercultural y descolonizadora, puede quedar en un discurso romántico al momento de trasladarlo a la vida diaria de los profesores en el aula. Es de llamar la atención que una mayoría nos planteó su preferencia en la enseñanza de los saberes universales, cuando articulan en el discurso académico la importancia de una educación enfocada en la revalorización de la vida comunitaria.

Otros más plantean, que si bien, es importante la construcción de un individuo con fuerte pertenencia a su contexto local. Estos conocimientos solo deben desarrollarse durante los primeros años de enseñanza. Esta visión plantea que la edificación de una educación intracultural, debe ir encaminada a solo un proceso de aprendizaje en los inicios de la vida académica de los alumnos, con el objetivo de

integrar posteriormente conocimientos que le sirvan en la vida diaria lejos de su contexto comunitario. Reconociendo así que el progreso social y económico del alumno se encuentra en las ciudades lejos de su localidad. Para ello, es necesario que se eduque al estudiante conforme a los cánones de la vida occidental. Sin importar el desprendimiento de costumbres y saberes inherentes a su lugar de origen.

V - “En un principio a un niño que está iniciándose siempre es bueno desarrollarle su identidad cultural, pero después tiene que aprender el conocimiento universal, porque eso le va a servir para su vida”.

J - “Tampoco significa dejar de lado los saberes y conocimientos locales, se debe trabajar los primeros años estos, hasta que un estudiante tenga bien definida su cultura, consideraría que esto debe de ser hasta tercer grado de primaria”.

En realidad, lo que uno como investigador buscaría identificar en estos casos, es la búsqueda por parte del profesor de una complementariedad entre los dos tipos de conocimientos. Como se instaura en la EIB, los conocimientos comunitarios sirven para definir la identidad cultural del individuo y en base a ello, se puede crear un diálogo cultural entre las prácticas y conocimientos universales.

Herramientas pedagógicas de la ley 070.

Desde que la EIB se integra en el año 1994, a la estructura de las leyes educativas en Bolivia, se han creado políticas y programas cuyo objetivo es la adecuada aplicación de la EIB en los contextos escolares locales y a nivel nacional. Sin embargo, en escasas ocasiones se le consulta al profesor, si estas políticas pueden ser realmente aplicadas de la teoría a la realidad escolar. Dentro del marco de la nueva ley educativa 070, se desarrollan diversos programas de apoyo pedagógico para facilitar la tarea del maestro (ejemplo: PROFOCOM). Es momento de saber si estas herramientas pedagógicas son suficientes para la debida aplicación de la EIB en el actual modelo educativo.

Los profesores en su totalidad mencionaron que nunca son suficientes las herramientas con las que cuentan los profesores para poder llevar al plano de lo real las conceptualizaciones teóricas.

En un primer plano se reconoce que es pedagógicamente imposible llevar al plano educativo toda la teorización estipulada en la nueva ley educativa 070, y no por que existan deficiencias metodológicas por parte de los profesores, sino porque humanamente es imposible. Las leyes son leyes y siempre tendrán expresiones ideales, sin embargo, quienes desarrollan la planeación educativa son los profesores, quienes como cualquier ser humano tienen impulsos propios y errores comunes.

M- “Los profesores tratamos de interpretar las leyes para tener una mejor educación, pero no siempre se puede aplicar todo como está estipulado en la ley, no es humanamente posible”

Teniendo en cuenta lo difícil que resulta la aplicación tácita de una ley, se observa que, dentro de las capacidades pedagógicas del profesor, se puede llevar a cabo gran parte de lo estipulado en el modelo educativo. Gran parte depende de los esfuerzos de quienes trabajan en el sistema educativo, no solo los profesores, claro, ellos como parte operativa, llevan gran parte de la carga metodológica. Pero también, los altos mandos deben concordar con el discurso y las leyes educativas descolonizadoras. Así y en trabajo conjunto se puede desarrollar una educación verdaderamente intercultural.

J- “De alguna manera hay las condiciones... Pero primero tenemos que empezar desde los grandes funcionarios. hablamos de las diferentes lenguas que debemos aprender, pero nuestro ministro no habla ninguna lengua hoy en día, entonces solo se está quedando en teoría, en una contradicción”

Profesionalización docente en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Las acciones de profesionalización de la carrera docente sirven en el proceso de implementación del modelo educativo actual. Programas como el mismo PROFOCOM, son vistos como instrumentos de los que el profesor se puede servir

para mejorar la educación y llevar a cabo los preceptos pedagógicos de la nueva ley educativa.

CM- “Ha habido programas de formación complementaria como el PROFOCOM, hay universidades con programas de especialización, entonces eso hace que el profesor siga formándose.

Sin embargo y aprovechando este espacio, los profesores expresan cierto recelo con las autoridades educativas, porque a su consideración, estas ven al profesor como un ente propiamente social, sin aspiraciones individuales y que con el afán de una mayor operalización de la ley, se satura al profesor en las tareas de planeación y desarrollo del modelo educativo.

CM- “Pero también hay contradicciones, este modelo también esclaviza al maestro, el maestro es como cualquier otro ser humano, que tenemos quehaceres en su fuente laboral como en su familia, su casa”.

La situación llevada al discurso como una esclavización del maestro por parte del modelo educativo. Saca a flote consideraciones que aún no se tienen hacia ellos. Es importante identificar situaciones como esta, ya que cuando hablamos de leyes, modelos, sistemas educativos, a veces; no se reflexiona del todo, la importancia que tiene el profesor, que es quien vive en carne propia todos estos cambios y adecuaciones en el aula.

CM- “Estado tiene que tomar en cuenta que el maestro está esclavizado, este gobierno más valora a la sociedad y no tanto tal vez al maestro que es parte de la sociedad, la sociedad que mira al maestro lo ve como flojo... El estado a través de sus instancias debe escuchar lo que también el maestro tiene de necesidades... ¿no tengo derecho también de vivir dignamente? Entonces nosotros como servidores públicos tenemos que socializar con el Estado.

Reflexiones sobre la pertinencia de la EIB, en la preservación de la cultura y la lengua de las comunidades originarias.

Ante este panorama sumamente complejo, es importante plantearnos, si es que la EIB es la respuesta más adecuada para el desarrollo y reproducción de la cultura perteneciente a las comunidades originarias.

Las opiniones de los profesores se dividen en dos vertientes. Por una parte, se encuentran los profesores que ven a la EIB como el camino más asequible a seguir para empoderar a las comunidades originarias en base a la revaloración de sus saberes y conocimientos ancestrales. Se reconoce que los mismos profesores en ocasiones no ponen como primer pilar educativo a los saberes propios de su comunidad o nación originaria. Y que hace falta seguir en el camino de la EIB, para poder crear un individuo íntegro, con valores locales bien cimentados que a su vez pueda nutrirse de los conocimientos universales, sin olvidar sus raíces.

RM - "La EIB está bien, es positivo, salir a otros conocimientos no significa olvidarte de tu cultura, los estudiantes deben aprender otras cosas, pero para traerlas aquí, saber lo de afuera para valorar lo tuya y mejorar con la cultura externa. A veces nosotros estamos yendo al revés, nos estamos estancando en nuestra propia cultura y olvidamos lo que nos sirve afuera".

J - "Por lo menos el término de intraculturalidad ha servido demasiado para poder aterrizar nuestro origen, estamos olvidando nuestras raíces... pero no hay que ser extremistas, hay maestros que se han encerrado a saberes y conocimientos locales y el estudiante queda perjudicado, hay que entender que lo que mueve al mundo son los saberes universales".

Aunque se acepte la tarea de revalorar los saberes comunitarios, existen agentes, quienes en casos extremos ven a estas prácticas como un tipo de estancamiento cultural. Tal parece, que si el sistema educativo, les da más importancia a los saberes locales, corre el riesgo de perder la visión "progresista" de la cultura universal. Nos encontramos con un punto controversial, donde algunos profesores ven una educación cimentada en valores comunitarios en la construcción de un ser íntegro y con raíces identitarias bien definidas. Otros ven aún, una educación que, si no se maneja mediante contra pesos, puede llevar a la ignominia de los conocimientos occidentales y estancar a los individuos habidos de aspiraciones dentro de un sistema económico mundial.

Reflexiones sobre la existencia real de la EIB, en el sistema educativo actual.

Ante este panorama fue necesario cuestionar al profesor, sobre si en verdad identifica una EIB en Bolivia, o en su caso, solo se observa a esta como una ley más que queda en letra muerta. Ahora ya lejos de cuestionarse si la EIB y la ley 070 es

benéfica para el desarrollo estudiantil, los profesores pudieron pensar en su operalización y mostrarnos un panorama real de sí en verdad, existe o no la EIB.

Se encontraron dos posturas por parte de los profesores. En la primera, se ve a la EIB, como una realidad implícita al momento de ser un requisito administrativo, el aprender una lengua originaria. Esto en el caso de querer participar en un puesto gubernamental, para ser más específicos, al buscar impartir clases. Si bien, es fundamental que los servidores públicos formen parte de la vida comunitaria del lugar donde trabajan, el aprendizaje de una lengua originaria no abarca en su totalidad el alcance esperado de la EIB. Esta educación, no solo busca la reproducción de la lengua materna, sino que los conocimientos ancestrales, sirvan para la creación de un diálogo cultural entre diferentes formas de ver la vida.

M - “Si existe, porque yo he visto que en diferentes instituciones ya piden lenguas y saberes culturales para poder entrar, y es necesario, si un profesor no habla una lengua no puede comunicarse con la misma comunidad en la que trabaja”.

V – “Sí, porque al menos desde que yo estudie en la normal, siempre se ha hablado de eso. Los maestros del área rural que salen y para hacerse entender con los niños tiene que adecuar su idioma para comunicarte. Siempre hay la interculturalidad porque en nuestro entorno se vive y camina nuestro idioma”.

La segunda postura conformada con una visión más amplia de la cuestión. Se muestra cuando los profesores no solo ven a la EIB como un requisito meramente normativo, sino como parte de la realidad social. La EIB se muestra como un proceso ideológico que tiene su dificultad e importancia en la manera en que esta se traslada de la norma a la realidad educativa. Esto depende del trabajo comprometido de la comunidad y de la misma Unidad Educativa. Si bien, la ley estipula lo que se debe aprender en los contextos locales, las autoridades, los maestros y los padres de familia, son quienes le dan una forma sumamente particular a este tipo de educación. Los profesores reconocen que, en muchas comunidades, la ley no pasa de ser un elemento conmemorativo y en otras más, significa el resurgir de la vida cultural y ancestral.

R - “Si hablamos de sector a sector depende mucho, las comunidades en su organización determinan mucho la implementación de la EIB, hay partes donde por su organización participan mucho y hace que crezca la educación”.

RM - “Depende de las unidades educativas, hay unidades donde no se aplica cabalmente el modelo, existe otro tipo de ambiente, aquí la ley si está siendo aplicada, pero porque aquí si hay apoyo de los padres y de los profesores. Depende la toda la participación social, en otros lugares donde yo trabajé era la ley solo un adorno”.

Eje 4: Campo de la actitud ¿Qué propones sobre la Educación Intercultural Bilingüe?

Por último, la dimensión sobre la actitud, mostrará el posicionamiento final que tiene el profesor sobre la EIB. La experiencia del docente, puede ayudar a la definición de nuevos caminos y vertientes ante la realidad educativa en Bolivia. Los elementos evaluativos de la anterior dimensión conforman en un inicio la sustancia de este eje de las representaciones sociales. La diferencia entre la dimensión de la opinión y de la actitud, se encuentra en que esta última, identifica cursos de acción a futuro en base a las posiciones valorativas definidas por los profesores referente a la EIB. Las preguntas que estructuran esta última dimensión las podemos identificar dentro de la entrevista a partir del reactivo 40 al 43.

Con el objetivo de desarrollar el siguiente eje de las representaciones sociales, nos enfocaremos a definir las posturas y propuestas referentes a la situación en la que se desarrolla la EIB en el nuevo modelo educativo. El conocimiento de la ley y la opinión personal de cada uno de los profesores nos dio un panorama general sobre lo que se vive en el sistema educativo boliviano. Los profesores reconocieron que el modelo educativo se erige mediante la EIB, en base a los pilares de intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo. Es tiempo, de cuestionarnos, sobre las particularidades necesarias para poder consolidar y en un futuro arraigar las prácticas interculturales dentro del modelo de EIB en Bolivia. En pocas palabras, fue necesario el cuestionamiento de cómo consolidar el actual modelo, identificando sus puntos débiles para trabajar sobre ello y dejar un legado educativo en la historia del país.

Propuestas particulares para mejorar el desarrollo de la EIB.

Las propuestas que lanzan los profesores son en base a las necesidades materiales de las Unidades Educativas donde laboran y referente a la búsqueda de mejorar las condiciones laborales de profesores en el área rural.

Por la parte de recursos económicos hacia las Unidades Educativas, se plantea una mayor inversión tanto estructuralmente a las escuelas, como en base a insumos didácticos con los cuales los profesores puedan trabajar de mejor manera la cuestión intercultural.

J – “Yo creo que todo funciona teniendo bueno materiales, hasta el momento las unidades educativas siguen siendo las mismas, no se les mete mucho en cuestión de infraestructura básica”.

Dentro del modelo educativo, se plantea que el profesor sea un sujeto innovador y creador de contenidos que ayuden a la aplicación de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe. La producción de materiales didácticos dentro del contexto laboral es tarea del profesor, con lo cual se desencadena un conjunto de propuestas para hacer más asequible la producción didáctica.

CM – “La producción es producto de la práctica, es la que hace falta porque faltan insumos materiales, tal vez, imprentas para producir material en aimara, impresoras, muchas veces el modelo dice: “el maestro tiene que saber y ser optimista, donde sea tiene que conseguir” entonces salimos a robar”.

V – “En cuestión de las lenguas, hacen falta materiales, solo la fundación Machaca Amawta nos han apoyado, se han traído cuadernitos y cartelitos en su lengua”.

Valdría la pena hacer un pequeño apunte referente a la producción del material educativo. Dentro del municipio de Jesús de Machaca, lugar donde se encuentran las dos comunidades estudiadas, opera la fundación Machaca Amawta, la cual ha sido participe con la dotación de salas de computo en las diferentes Unidades Educativas con apoyo del mismo Ministerio de Educación. También, se ha ayudado en la producción de materiales didácticos, tanto en lengua aimara, perteneciente a la Unidad Educativa de Corpa y en lengua Uru, para la Unidad Educativa de Irohito. Esta labor social, ha sido fundamental para la enseñanza de las lenguas maternas dentro del municipio. Sin embargo, aún no es suficiente con este apoyo y los

profesores lo saben, por ello mencionan que se debe seguir apoyando en la producción de materiales educativos en lengua aimara y uru.

Las propuestas sobre la situación laboral y académica de los profesores, van encaminadas a apoyar con incentivos laborales las prácticas docentes y a la capacitación de los profesores referente a la aplicación de la lengua materna en el aula.

V- “Una de las características a cambiar es darle un poquito más de interés de las autoridades hacia los docentes, no necesariamente económicamente, sino darles incentivos de escalafón o de otra índole, para que el docente haga las cosas con ganas”.

RM - “Sería bueno poner cursos a los maestros sobre lenguas, pero adecuarse a la vida del profesor, teniendo en cuenta que no vivimos cerca de las unidades y que también tenemos familia y a veces no nos da tiempo”.

J - “necesitaríamos cursos que lleguen a concretar las leyes, si no tenemos maestros preparados, por más maravillosas que sean las leyes no va a quedar en nada. Cursos que estén al alcance de los maestros, se han convocado cursos de la Universidad Pedagógica, por ejemplo, con costos muy altos, que no podemos acceder, el maestro gana poco. Quizás sería bueno tener cursos en las mismas unidades, en los núcleos educativos”.

Oportunidades de mejora en el sistema educativo actual referente a la EIB.

Por una parte, se indica que debe existir un mayor acercamiento hacia los profesores, por parte de las autoridades educativas, con el objetivo plantear incentivos dentro de la carrera docente y que estos desarrollen sus labores de mejor manera. Simplemente, hacen énfasis en mejorar de alguna manera la relación laboral entre las autoridades y los profesores.

En materia de capacitación docente, los profesores de la comunidad de Irohito, plantean la creación de cursos para la enseñanza de la lengua Uchumataqo. Recordemos que estos no son de origen uru, esto mencionan ellos, les crea conflicto al momento de enseñar, quisieran dar clases en Uchumataqo para facilitar el aprendizaje de los alumnos. Un punto muy importante que mencionaron los profesores, fue que estos cursos sean más accesibles, tanto en costo, como en

tiempos y lugares de aplicación. Quizás al hablar de cursos en cada comunidad patrocinados por el Ministerio de Educación, puede verse como algo complicado, tanto económica, como administrativamente; pero es un punto válido con el cual, los profesores ayudarían al desarrollo de una mejor EIB en sus comunidades y en toda Bolivia.

Compromisos particulares en la tarea docente para la mejora de la EIB.

Ya habiendo expuesto las propuestas a las autoridades para la mejora de la EIB. Se le cuestionó al profesor, que propuestas en particular pueden ellos plantear para que sucedan estos cambios.

Algunos mencionaron seguir trabajando para ellos, y mejorar sus técnicas y procedimientos en la enseñanza. Por otra parte, se observó los profesores de la Unidad Educativa de Irohito siguen con el compromiso de buscar aprender la lengua originaria Uchumataqo, para poder mejorar la relación entre alumno – maestro y así ayudar a un mejor aprendizaje.

B - “Una propuesta sería seguir apoyando a los estudiantes, seguir haciendo más trabajos de diferentes modelos tecnológicos”.

RM - “Primeramente, tendría que aprender la cultura y la lengua de la comunidad, para dar a conocer a otra gente lo que se tiene y poder enraizar la cultura a los alumnos”.

Análisis de las entrevistas a agentes gubernamentales sobre la percepción que tienen de la EIB

Esta investigación se concentra en la percepción que tienen los profesores sobre la EIB, sin embargo, es de vital importancia, conocer las opiniones expertas de agentes gubernamentales, quienes se encuentran inmiscuidos de manera directa con los procesos educativos interculturales. Estas visiones podrán complementar el análisis al discurso docente dentro del sistema educativo, ya que significaría observar de diferente postura el mismo fenómeno. Se buscará determinar si el

discurso gubernamental se reproduce en los agentes educativos y si este discurso toma en cuenta planteamientos acordes a la realidad vivida por el profesor, o si es que solo se concentran en la aplicación administrativa de programas y políticas educativas.

Por cuestiones de tiempo y de alcance, solo se tomaron dos entrevistas de agentes gubernamentales, pero estas, son de un carácter significativo por su protagonismo dentro de las estructuras educativas, tanto a nivel local, como a nivel nacional.

Se logró obtener una breve entrevista del director del Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC). Quien es el encargado de desarrollar en conjunto con el Ministerio de Educación, la política de desarrollo y revitalización de culturas y lenguas originarias. Este instituto fungió como parte fundamental en la creación de los currículos regionalizados en conjunto con la tarea ardua y excepcional de los CEPO's y los ILC's. También se logró obtener una entrevista a Angélica Inda, quien se desempeña como técnica del Instituto de Lengua y Cultura Uru (ILCU) dentro de la comunidad de Irohito, quien ha trabajado en la comunidad, específicamente en el nido lingüístico Uru y otras actividades que buscan la revaloración de la cultura Uru y la lengua Uchumataqo.

En la primera entrevista, realizada a Pedro Apala, director del IPELC, se le preguntó, que es para él la EIB. Con lo que, en un principio, expuso brevemente el desarrollo histórico de la EIB en Bolivia. Lejos de plantear solo un panorama histórico, recalcó que en Bolivia actualmente se trabaja en una educación que no solo es intercultural, sino intracultural.

PA- "Nosotros llamamos a la educación como una educación intracultural, intercultural y plurilingüe. Nosotros no concebimos a la educación como intercultural, porque cada pueblo indígena tiene su propia cultura, y sabemos que esta cultura se expresa por medio de la lengua, en consecuencia, si tratamos solamente la cultura y dejamos de lado la lengua, no estaríamos haciendo un enfoque completo de la interculturalidad... insistimos siempre en que ambos elementos estén interrelacionados".

Expresa que la EIB sirve para recoger los saberes y conocimientos de cada nación para así poder estructurar una educación intracultural y posteriormente intercultural.

Cuestionándole sobre las dificultades a las que se ha enfrentado como director del IPELC, referente a la aplicación de la EIB. Plantea que existen dos grandes dificultades. La primera, es que aún existen ciertos sectores sociales que se resisten a la enseñanza de la lengua y la cultura de los pueblos originarios, principalmente bajo el argumento de que esto conllevaría a un atraso social y cultural.

PA- “en los años 90 teníamos en rechazo hasta de los mismos padres de familia en comunidades indígenas, como también maestros que presentaron cierta resistencia a esta nueva forma de ver la educación, pero con el tiempo y con los esfuerzos que se han venido desplegando, hemos logrado superar la resistencia tanto por padres y profesores”.

Se identifica como una gran dificultad a la existencia profesores pertenecientes a alguna comunidad indígena que laboran en contextos diferentes a su cultura.

PA- “tenemos profesores que hablan una lengua indígena trabajan en contextos que son diferentes a su lengua y cultura. Un ejemplo, un profesor de origen aymara trabaja en zona guaraní, donde los niños son hablantes de la lengua guaraní o maestros monolingües pero que si trabajan donde se habla alguna lengua indígena”.

Es importante observar cómo se conceptualiza el papel del profesor dentro de la actual EIB. Por ello, se cuestionó sobre la importancia del trabajo docente en la aplicación de este tipo de educación. Se reconoce la importancia fundamental del rol del docente en la EIB. Se habla de la creación de un profesor que lejos de saber todo, promueva discusiones en base a trabajos propios, como por ejemplo en la creación del PSP del lugar donde labora.

PA- “nosotros queremos hacer un maestro que genere discusiones, debates actividades que genere conocimiento a partir de actividades propias de los niños y sus saberes. A partir de esta experiencia es que proponemos el Proyecto Sociocomunitario Productivo (PSP) que la comunidad conjuntamente con sus niños y sus profesores, generen una serie de actividades a partir las cuales el profesor genere conocimientos”.

El maestro que se busca, lejos de ser una biblioteca viviente, debe ser visto como un guía para los alumnos y para la comunidad. Si el profesor pretende crear prácticas Intraculturales, él no debe ser el único que genere conocimiento. Para ello

se debe participar con la comunidad, por ejemplo, menciona: “Nosotros tenemos una tecnología indígena en cuanto a tejidos, entonces la pregunta es: ¿Esa tecnología se va a morir? No, se va a transmitir, pero no es el maestro quien la va a transmitir, sino que es el tejedor y el maestro tiene que generar esta relación entre los niños y el tejedor”.

Este posicionamiento sobre lo que cómo debe ser el profesor dentro de la EIB, genera cierto escepticismo al momento imaginarnos la puesta en práctica de todo ello a la realidad escolar. Se nos expresa lo que debe de ser, sin embargo, no se indica cómo será el proceso de profesionalización del docente dentro de este modelo.

Si en la realidad se busca tener a un profesor inmerso en los procesos Intraculturales de cada comunidad, se debe tener un manejo adecuado de la cuestión teórica y con ello llevar a cabo los preceptos normativos a la realidad. Por ello, se cuestionó, si en la realidad observa que el profesor lleva a cabo todos los preceptos teóricos de la actual ley a las actividades escolares. Se menciona que administrativamente existe el PROFOCOM, encargado de llevar a la práctica toda la cuestión teórica de la ley 070, mediante la actualización y profesionalización del docente en este modelo educativo.

Sin embargo, se es consciente que este proceso de implementación no basta con la creación de una instancia administrativa. Los maestros son quienes llevan a cabo la teorización y la posterior aplicación de los preceptos educativos.

PA- “El maestro teóricamente conoce el modelo y en la práctica este modelo depende mucho del profesor”.

Esto puede ser visto como un discurso ambivalente, ya que por una parte se deja el deber de conocer y teorizar el modelo educativo al profesor y a la par llevar a cabo el cómo se estipula en la ley. Entonces, si el profesor lleva a la práctica el modelo educativo, será por la buena aplicación de la ley y si no lo hace así, se podrá dejar la culpa al mismo por la falta de compromiso o preparación a la hora de pensar la realidad escolar.

PA- “No vamos a decir que hemos logrado lo máximo en cuanto a la comprensión de la propuesta educativa... el profesor define teóricamente lo que es este nuevo modelo educativo, de ahí a poner en práctica ahí tenemos también algunas limitaciones porque algunos maestros no entendieron bien el postulado teórico. Algunos no le ponen mucho empeño o no le dedican el esfuerzo suficiente y la aplicación no es la esperada”.

La segunda entrevista realizada a la técnica del ILCU, se apejó más a las realizadas a los profesores. Esto ayudará a identificar las preguntas dentro de las mismas dimensiones de las representaciones sociales. Angélica Inda Chasqui es habitante de la comunidad de Irohito, es madre de familia y actualmente se desempeña como técnica del Instituto de Lengua y Cultura Uru de la misma comunidad. Profesionalmente tiene varios estudios como el grado de licenciada de física y matemática en la Normal de Calahumana y licenciada en Ciencias de la Educación en la Universidad Pública del Alto y actualmente estudia la maestría en Investigación Científica en la Universidad Pública del Alto.

Lo primero que se le cuestionó fue sobre la tarea que tiene el ILCU dentro del sistema educativo plurinacional. Nos menciona la principal función del instituto es “revitalizar y normalizar la lengua Uchumataqo”.

Como parte de las experiencias como técnica del ILCU, indica que aún existe cierta resistencia por parte de algunos padres de familia, sin embargo, mediante la participación activa de la comunidad se han logrado avances en materia de revitalización de la lengua. Ejemplo de ello es la búsqueda del posicionamiento de la lengua Uchumataqo;

AI- “se tiene aprobado un alfabeto de la lengua Uru de los tres pueblos que componen la nación, pero se ha buscado la revitalización de la lengua Uru-Uchumataqo, como variante del Uru”.

Un aporte importante es la creación del llamado: “Nido lingüístico”, constituido por madres y niños de la comunidad de Irohito con el objetivo de crear nuevas herramientas para la preservación de la lengua y prácticas culturales de la comunidad.

AI- Se ha ido trabajando en el tema de los nidos lingüísticos, estos tienen su estructura y una alternativa para revitalizar en la lengua y que no se concentre todo el esfuerzo en los mayores que a veces no quieren saber mucho de su lengua.

Dentro de esta exposición encontramos una alusión importante hacia las estructuras del gobierno central. Existe cierto descontento ante el abandono por parte del Ministerio de Educación hacia las prácticas educativas de los ILC y más específicamente al ILCU.

AI- “He visto desde el IPELC, que no se ha tomado tanto interés a la nación Uru, aunque sea una nación donde más se pierde la lengua y no existen caminos alternativos para que esto no suceda”.

El trabajo de la técnica, se desenvuelve entre las actividades del ILCU y del nido lingüístico Uru:

AI – “He tratado de concientizar a los padres de familia, ya que, si bien los niños aprender la lengua en casa a veces no se quiere practicar, con ello en el nido se busca crear talleres de artesanías y con ello no solo sacan para su beneficio familiar sino retoman los saberes ancestrales y comienzan a practicar la lengua Uchumataq”.

Cuando se le cuestionó sobre el trabajo del docente en el actual modelo educativo, nos encontramos con un discurso enfocado a mejorar la preparación del docente en el tema intercultural.

AI – “Hace falta más trabajo en la formación de los profesores, en los institutos de formación más motivación en cuanto a nuestros saberes y conocimientos de los pueblos”.

Para finalizar, dentro de las propuestas para mejorar la implementación de la EIB, se mantiene el ímpetu de seguir trabajando más en la cuestión didáctica del profesor. A su parecer, puede que la EIB, solo sea vista por el profesor como una materia más, lejos de significar una oportunidad de revitalización de la lengua.

AI – “Hay que trabajar en la parte didáctica, por ejemplo, en las normales solo se lleva el castellano y la interculturalidad se ve como materia, pero no se enseña parte de las culturas originarias y sus saberes, eso sería lo más importante a cambiar”.

Quizás esta percepción a cerca de los profesores, es llevada al discurso dentro de la entrevista, por el hecho de que ve grave que no existan profesores de origen uru. La labor que desempeña dentro del ILCU, podría chocar en ocasiones con las

actividades escolares de los profesores. Se percibe cierto escepticismo por parte de las labores gubernamentales porque aún no se apoya a la comunidad en cuestión de preparar profesores oriundos de Irohito.

Recapitulando lo mencionado en esta entrevista, se observa que la EIB, es llevada a cabo mediante el esfuerzo de la comunidad, más que por labores docentes o por programas del gobierno central. Se recalca el trabajo del ILCU y del nido lingüístico como articuladores de la revitalización de la lengua, lejos de apoyo entre comunidad y escuela, se trabaja solo entre los mismos pobladores.

Observación participante: Estudios en las Unidades Educativas y en diferentes talleres sobre la concreción del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

Dentro del siguiente apartado, se mostrará la tarea del trabajo de campo dentro de diferentes escenarios educativos. La observación participante se logró aplicar dentro de tres eventos relacionados al desarrollo de la EIB en el nuevo modelo educativo.

Primeramente, asistí al taller de planificación para la aplicación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en los núcleos referenciales de las naciones y pueblos Indígenas originarios campesinos y afroboliviano, en la Escuela Superior de Formación de Maestros: Ángel Mendoza Justiano de la ciudad de Oruro. Posteriormente ya dentro de la comunidad de Irohito, estuve presente en labores técnicas sobre la definición del diccionario Uchumataqo - español. Actividades realizadas en la Unidad Educativa, con participación de la comunidad, la técnica del ILCU y un hermano lingüista, por parte de la Fundación PROIEB Andes. Y por último fui partícipe de las actividades enfocadas a la revitalización de la lengua Uchumataqo en la unidad educativa de Irohito, a cargo del facilitador lingüístico, el hermano Genaro.

El taller para la aplicación del modelo educativo, fue convocado por la Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingües del Ministerio de Educación.

Se contó con participación de los CEPO's, los ILC, el IPELC y personal del Ministerio de Educación. El objetivo principal del taller fue la identificación de ventajas y deficiencias sobre la aplicación del modelo educativo y específicamente, sobre la implementación de los currículos regionalizados como parte fundamental de la política lingüística del sistema educativo actual.

Dentro del taller se habló sobre la implementación del nuevo modelo educativo. Dentro de los agentes involucrados en la implementación del modelo encontramos:

- 1- El Ministerio de Educación, mediante la UPIIP, la cual se encarga de coordinar políticamente con los diferentes niveles de gobierno y sindicatos.
- 2- El Instituto Pluricultural de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC), cuya principal función es la promover la investigación lingüística y definir un acompañamiento a la comunidad en la implementación del modelo educativo desde la visión de cada nación originaria.
- 3- La Universidad Pedagógica, encargada de desarrollar procesos de formación para docentes y actores involucrados, en su caso negociar con los profesores que se resistan a la implementación del modelo educativo.
- 4- La Coordinación Nacional de los CEPO's, quienes organizan la participación de los consejos educativos sociales comunitarios
- 5- Cooperación internacional (UNICEF), con el objetivo de proporcionar recursos económicos al sistema educativo, respetando las normas legales del Estado Plurinacional.

La implementación del nuevo modelo educativo se ha llevado a cabo mediante las siguientes actividades:

- Como anteriormente se había observado, el Proyecto Sociocomunitario Productivo busca coordinar con la comunidad y los maestros el PSP que convenga a cada localidad con incentivo de promover innovaciones productivas dentro de la comunidad.

- La Participación Social Comunitaria, define el rumbo del PSP y de los alcances a los que se pueden llegar mediante la conformación de una participación social, que apoye en la gestión del modelo en conjunto con las comunidades.
- La implementación de los currículos escolares ayuda a la definición de una educación intracultural, intercultural y plurilingüe. Conforme a la conjugación del currículo base, el regionalizado y el diferenciado.
- Y el desarrollo de la lengua originaria, como herramienta fundamental en la consolidación del modelo educativo, en conjunto con las actividades fundamentales como el PSP de cada comunidad y unidad educativa.

Observaciones puntuales del taller:

- 1- Los participantes del taller, reconocen en su mayoría el desconocimiento del MESCP por parte de la población en general.
- 2- Se recalca la importancia que tienen los ILC's en la construcción de materiales para la enseñanza de las lenguas originarias, se exhorta a que aumenten esfuerzos ya que sin materiales el MESCP no podrá consolidarse.
- 3- Cabe mencionar que, al inicio del taller, se observó una actitud agresiva por parte de la UPIIP y del IPELC, hacia lo realizado por parte de las CEPO's, que desembocó un conjunto de reclamos entre agentes, poniendo en tela de juicio el compromiso las naciones originarias con la implementación del MESCP.
- 4- La tarea de seguimiento a la implementación del MESCP queda segmentada en diferentes actores, teniendo una mayor participación a instituciones dependientes del gobierno central, con ello se quita gran parte del poder organizativo y de seguimiento a los CEPO's, teniendo en cuenta que ellos a

partir de la ley anterior, fueron quienes trabajaron de manera ardua para que se aplicara gran parte de los postulados del modelo educativo actual.

- 5- Se dota a los ILC's de mayor poder político ante las tareas de los CEPO's, con ello se da un golpe a los esfuerzos realizados por parte de los CEPO's desde 1994. Se entiende con ello que el ministerio no confía en la organización de los CEPO'S y que pretende centralizar el poder educativo en instancias dependientes del gobierno central.
- 6- Se plantea la aplicación de un diplomado de tres meses con la finalidad de formalizar la aplicación el seguimiento del MESCP. Teniendo como desarrolladores a académicos de la Universidad Pedagógica. En ello resalto el desconocimiento de estas personas en cuestión de lo realizado hasta ahora por diferentes actores educativos; en su caso quienes, por tiempo de trabajo, serían los CEPO's, los más indicados para impartir este diplomado.
- 7- En la cuestión de aprendizaje de la lengua materna, se piensa que en un corto tiempo y solo con un diplomado, se podrá capacitar de manera adecuada a los técnicos y profesores. Recordemos que para aprender español se tarda aproximadamente 15 años, y en muchos de los casos no se hace de manera efectiva, mucho menos se podrá realizar alguna acción acertada en un periodo de 3 meses.
- 8- Se observa una falta de articulación administrativa entre el Ministerio de Educación y otros ministerios que pudieran ayudar a la aplicación del MESCP, ejemplo de ello es la ausencia de los ministerios de Cultura y de descolonización.
- 9- En general se puede ver que, la implementación y seguimiento del nuevo MESCP, lejos de ser una tarea administrativa, conlleva a más trabajo político entre instituciones gubernamentales y el bloque indígena. Con ello se muestra a la educación como un botín político, lejos de plantearse como una herramienta de descolonización, tal y como se maneja en el discurso del gobierno central.

La concreción del diccionario Uchumataqo ha sido un trabajo conjunto entre la comunidad, los técnicos del ILCU y la fundación PROIEB Andes. En aquella ocasión, se encontraban en la última etapa de definición de palabras para la posterior publicación del diccionario. Se concentraron integrantes de la comunidad, abuelos, tíos y niños, también llegaría un hermano compañero de la fundación PROIEB Andes llamado Carlos, con quien se estaba trabajando desde agosto en un proyecto de creación de un diccionario y abecedario en lengua Uchumataqo, y con ello se promueva la enseñanza de la lengua dentro de la Unidad Educativa.

Actualmente existe la normalización del idioma Uru, sin embargo, no existe un diccionario propio de la comunidad de Irohito, con lo que, aprovechando la apertura a la revitalización de las lenguas originarias, se comenzó a trabajar en un diccionario Uchumataqo.

En el encuentro asistieron 16 adultos y 10 niños, aunque fue poca la asistencia, los que estuvieron trabajaron de manera ardua y comprometida para que el proyecto pudiera salir a flote. Una de las causas del porque se buscaba definir bien el diccionario Uchumataqo, fue porque se enseña la lengua dentro de la Unidad Educativa, pero existen varias palabras y pronunciaciones que aún no se definen propiamente y puede crear confusión a la hora de su aprendizaje, esto por las pocas personas que mantienen el habla de esta lengua, como también de la poca normalización del mismo. Dentro del trabajo del compañero Carlos de PROIEB Andes, se indicó que se producirán alrededor de 400 ejemplares del diccionario para que se queden en la comunidad.

Se explicó que se iban a trabajar aproximadamente 1500 palabras que ya tienen una transcripción castellano-Uchumataqo, pero se tienen dudas de si están bien normalizadas, por ello se iba a trabajar en conjunto para determinar si están bien trasladadas de un idioma al otro. Cabe señalar que algunas palabras en Uchumataqo no existen, por su carácter moderno o porque nunca se trabajaron en la lengua Uchumataqo, por ejemplo: computadora o encendedor, entonces la tarea era en ese momento definir alguna palabra creada a partir un consenso entre todos.

Se concluye con las labores dos días después del inicio de conversaciones. Como resolutive, se logra definir las 1500 palabras faltantes de revisión y con ello se firma un oficio donde se estipulan culminados los trabajos entre la comunidad y la fundación, quienes serían los encargados de la imprenta de dicho diccionario. Me llevo una grata experiencia al observar de cerca el proceso de revitalización de una lengua en peligro de extinción.

Por último, en Irohito mismo, se logró concretar varias visitas a las actividades escolares enfocadas a la revitalización de la lengua Uchumataqo. El taller de revitalización de la lengua uru, es impartido por el hermano Genaro, quien es facilitador lingüístico por parte del ILCU.

Se escogió al hermano Genaro como facilitador lingüístico de la lengua Uchumataqo, porque es considerado una persona grata y querida dentro de la comunidad, además de que su dominio del idioma es amplio. Al platicar con él, nos indica que con gusto podemos estar presentes durante su clase. Las clases de reforzamiento a la lengua son los días martes y jueves, a las 12:45 de la tarde, con una duración de aproximadamente 1 hora. Referente al tiempo que se le da a este taller, 2 horas a la semana, significan muy poco para tan ardua tarea. En lo particular, me parece que, si en verdad se quiere fomentar una enseñanza de la lengua a los alumnos, se debería pensar en más tiempo y más actividades relacionadas con el uso cotidiano de la lengua. Otra observación importante, fue que solamente asisten a esta clase, los alumnos de la primaria, no incluyendo a los alumnos de secundaria con quienes se podrían definir actividades grupales que ayuden, tanto a los más chicos como a los más grandes a reafirmar la lengua.

Las actividades escolares se organizaron de la siguiente manera:

- Organización del grupo:

Como anteriormente se indicó, dentro de estas actividades, solo se trabajó con alumnos de primaria, quienes son organizados en un mismo salón, con un total de 14 alumnos. Los alumnos se organizaron alrededor de una mesa de gran tamaño,

ocupando cada uno de los bordes de manera de que ningún niño quede excluido de las actividades.

- La actividad en clase:

Consistió en crear materiales gráficos que sirvieran para practicar la pronunciación y escritura de la lengua materna. Se utilizaron cartulinas de diferentes colores y plantillas, para crear frases de uso cotidiano en lengua Uchumataqo como saludos, objetos de uso diario o partes del cuerpo. Estas frases sirvieron como material de apoyo para actividades enfocadas en la pronunciación de la lengua.

- Materiales utilizados:

-Alfabeto Uchumataqo

-Plantillas del alfabeto Uchumataqo

-Materiales gráficos como cartulinas, plumones y reglas

-Reafirmación oral del idioma (frases, saludos y objetos de uso cotidiano)

- Función del docente:

-Organizar a los alumnos para la creación de frases en lengua materna

-Reafirmación, pronunciación y significación de cada frase utilizada

-Incentivación personalizada a cada alumno para inmiscuirse en la actividad, pronunciando cada una de las frases utilizadas

- Observaciones:

-Los niños más grandes fueron quienes tomaron la batuta y organizaron a los niños más pequeños.

-Durante todo el tiempo que duró la actividad, no existió ninguna limitante hacia los alumnos, cada niño apoyó como quiso y como pudo al trabajo.

-La clase finaliza con la culminación de un cierto número de frases, las cuales son llevadas a la sala de cómputo para su posterior colocación en las paredes y ventanas. Se menciona por parte del profesor, que dicha actividad seguirá realizándose durante varias clases más para poder tener más material de pronunciación de la lengua materna.

- |Apuntes finales:

El trabajo de revitalización de la lengua se apoya mucho en la cuestión visual, tal es el caso de lo utilizado en clase. Sin embargo, se debe reconocer que estas actividades no deben dejarse como parte de un adorno dentro de las aulas, si se utiliza para la pronunciación continúa y se combina con actividades de carácter más didáctico como pueden ser representaciones teatrales, servirá para la ya mencionada revitalización lingüística.

La percepción docente sobre la Educación Intercultural Bilingüe

En el análisis anterior, pudimos identificar punto por punto, la construcción de las representaciones sociales enfocadas a la realidad educativa intercultural de los profesores rurales en el Municipio de Jesús de Machaca. El análisis de actos ilocutorios y el análisis de contenido ayudaron a ir delineando las relaciones dialécticas de los profesores, agentes gubernamentales y sujetos pertenecientes a la participación social en la educación. Conforme a ello, podemos estructurar una figura discursiva de lo que percibe el docente sobre la EIB. Es decir, la percepción docente identificada a lo largo del análisis de las representaciones sociales, erigida por los testimonios de los profesores dentro de la vida académica de las dos comunidades rurales estudiadas. Esto conformó un aparato crítico que ayudó a vislumbrar la situación particular y concreta de un sistema educativo intercultural en una sociedad mayoritariamente indígena.

En la primera parte del análisis de las representaciones sociales, los profesores fueron sometidos a un ejercicio de introspección de su labor como agentes educativos. Interesaba entonces, identificar como se ve el profesor dentro del actual modelo educativo. El campo de la Producción de las Representaciones Sociales, nos mostró, que la elección de la carrera docente como fuente de empleo y estilo de vida, fue a causa de una vía de salida a la situación de pobreza en la que viven gran parte de las personas en el ámbito rural. En esta profesión, ven una mejora en las condiciones de vida y una forma de apoyar el desarrollo de su comunidad. La

falta de una educación de calidad, a la par de una situación de depredación cultural y lingüística, son algunos de los incentivos que se observan para elegir esta vocación.

Referente al escenario lingüístico en el que se identifican los mismos profesores, encontramos una situación contradictoria con el actual modelo educativo, que promueve el desarrollo y enseñanza de las lenguas originarias en todo el sistema educativo plurinacional. Existe una homogeneidad lingüística aymara, dentro de territorios que no son propiamente de esa nación originaria. Tal es el caso de la comunidad de Irohito, donde todos los profesores son de origen aymara, creando así una situación desfavorable para la revaloración de la lengua y la cultura Uru.

La postura del profesor de Irohito, referente a esta antinomia educativa, es identificada por dos postulados, en el primero, los profesores se muestran receptivos y hasta cierto punto, dispuestos al aprendizaje de la lengua Uchumataqo. Sin embargo, como parte de la observación participante en las actividades de la concreción del diccionario Uchumataqo, encontramos nula participación del profesor en estos trabajos. Regresando a la perspectiva receptiva del profesor ante la lengua originaria Uru, mencionan como propuestas, la búsqueda de apoyo al gobierno central y local, para la capacitación de sus labores en lengua Uchumataqo. Estos dos discursos, contradicen acciones y nos hace pensar que la búsqueda de la revitalización de la lengua materna Uru dentro del aula, queda en manos de cada profesor.

Recordemos que dentro de la entrevista realizada al director del IPELC, se mencionaban las características esperadas de los profesores dentro del modelo educativo. En donde este, es visto como un guía, lejos de plantearse como el individuo omnipotente, que solo se concentra en dictar clase sin tener en cuenta las particularidades de sus alumnos y de su contexto cultural. Se nos mencionaba que el profesor debe generar conocimiento con la comunidad, para la revitalización y desarrollo de la lengua y cultura. Se menciona también que existen herramientas metodológicas para el desarrollo de una educación intercultural, estas existentes en la ley 070 y en el modelo educativo. Sin embargo, esta mirada también pone énfasis

en el trabajo docente, hasta el punto de tratar de cargar casi en su totalidad, la responsabilidad de educar o no en un ambiente propicio para la EIB.

Como conclusión a esta situación antinómica, existe una desvinculación entre la política educativa de revitalización de culturas originarias por parte de las autoridades educativas, desde el momento en que no existen profesores oriundos de la comunidad de Irohito que promuevan esta tarea fundamental en el discurso intercultural actual. Por otra parte, se identifica que la falta de interés por parte de los profesores de Irohito va encaminado al nulo acercamiento por parte de las autoridades educativas que debieran identificar estas carencias pedagógicas en el trabajo docente. Sin embargo, también es importante denotar la responsabilidad del profesor para inmiscuirse realmente a las actividades enfocadas a la revitalización de la lengua Uchumataqo. Por lo tanto, el desarrollo de una EIB, es tarea de todos y no es factible la repartición de la culpabilidad ante este contexto adverso, sino es de vital importancia, tomar en cuenta las responsabilidades de cada agente dentro del sistema educativo.

Conforme a la construcción del discurso educativo, identificamos que la consolidación de una EIB dentro del nuevo sistema educativo de carácter plurinacional, se lleva a cabo mediante la instauración de una determinada filosofía educativa, conforme a las experiencias históricas como la escuela Ayllu de Warisata. La educación primordialmente debe erigirse en un contexto descolonizador. La construcción de una educación descolonizadora va encaminada al desarrollo de diferentes potencialidades sociales y económicas, que en su conjunto llevarían a las comunidades originarias y no originarias a una vida social armoniosa, con gran sentido sobre “el otro” y respetuosa de las diferentes formas de vivir.

La educación descolonizadora ergo se erige acorde al desarrollo de una educación comunitaria y productiva. Las mismas, se determinan según el grado de inmersión de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe, en las prácticas educativas llevadas a cabo en el día a día.

La percepción que tiene el profesor referente a la EIB, va fuertemente relacionada a los pilares conceptuales del nuevo modelo educativo. La educación ahora no solo es intercultural, sino que, para llegar a esta, se debe desarrollar un contenido intracultural y pluricultural, dentro y fuera del aula, así como en la misma comunidad.

Por ello, se percibe como intraculturalidad, a los conocimientos propios desarrollados en la comunidad, constituidos por la lengua, la cultura y las costumbres. Estos son identificados como saberes locales, los cuales se reproducen y perduran mediante la comunicación de la lengua como vehículo principal de revitalización identitaria.

Las acciones gubernamentales, en su mayoría van encaminadas a desarrollar esta visión educativa. La intraculturalidad es promovida con la instauración de una educación productiva apoyada por la participación social, mediante la creación de los PSP's. Y, por otra parte, en materia lingüística y cultural, se habla de la instauración de los currículos regionalizados de cada nación originaria.

Los profesores perciben entonces, al PSP, como un instrumento que se encarga de satisfacer las necesidades productivas de la comunidad en la que laboran. En general la visión del PSP, es de carácter positivo y ven en este, una oportunidad para que la comunidad potencialice sus virtudes culturales y productivas ante un panorama económicamente diverso. Donde se dan herramientas para sobresalir del contexto local y crear una relación de diálogo con otras culturas.

Particularmente, en las dos comunidades estudiadas, el PSP, ayuda a las mismas a buscar otras formas de manutención económica. En el caso de la comunidad de Corpa, se trabaja la producción y consumo de alimentos, lo cual, ha ayudado a una mejor nutrición y ha desarrollado una cultura alimenticia, al existir una variedad de alimentos producidos dentro y fuera de la escuela. En la comunidad de Irohito, aunque formalmente el PSP desarrollado, es el turismo comunitario, optan por la creación de artesanías de totora, creando así un medio de sustentabilidad económica, al vender los objetos dentro y fuera de la comunidad.

El currículo regionalizado significa utilizar la enseñanza de la lengua materna como eje articulador de los saberes locales dentro de las prácticas educativas, con el objetivo de reforzar el sentido identitario de cada nación indígena. Los profesores identifican la importancia pedagógica del currículo regionalizado como parte elemental en la tarea de revalorar la vida comunitaria de cada pueblo. Sin embargo, en ocasiones, se percibe cierto recelo al momento de seleccionar los contenidos específicos de cada currículo dentro de la planeación. La llamada armonización de los currículos se lleva a cabo, hasta cierto punto, de manera discriminada. Mencionan los profesores que no existe ningún parámetro enfocado a ver dónde empieza y termina alguna actividad enfocada al currículo regionalizado o al currículo base.

La tarea de la enseñanza de la lengua como instrumento de revitalización cultural, no queda solamente en las actividades dentro de la escuela. El currículo regionalizado ayuda al profesor a encaminar el conocimiento local, para que este se potencialice en conjunto con acciones comunitarias. Ejemplo de ello, es el trabajo realizado por las instituciones gubernamentales enfocado a la concreción y promoción del currículo regionalizado. La observación participante dentro de estos eventos, lejos de tratarse temas pedagógicos, se habló más de cuestiones políticas dentro de la aplicación del currículo. El modelo educativo y en específico el currículo regionalizado, son utilizados dentro de las estructuras gubernamentales, más como propaganda política y menos como herramienta para la revitalización de las culturas originarias. En mi particular opinión, se ve a estas acciones como una manera de legitimación ante la mayoría indígena a la cual se debe la elección de este gobierno. Es una oportunidad del presidente de resaltar el apoyo a las comunidades y así buscar un respaldo del bloque indígena con el objetivo de postergar su mandato en las elecciones futuras.

Por otra parte, el trabajo de revitalización de la lengua materna, enfocado más a las actividades comunitarias, puede ser observado en las clases dentro de las unidades educativas a cargo del facilitador lingüístico, como parte de los ILC's y las comunidades. Sin embargo, estas actividades no son significantes en cuestión

pedagógica, ya que, se basan en actividades puramente mecánicas como la creación de elementos decorativos en el aula. Sumado al poco tiempo a la semana que se trabaja en la revitalización de la lengua.

Es entonces, que, la percepción del profesor ante la revitalización de la lengua es de receptibilidad. Sin embargo, el contexto político educativo tanto a nivel local como nacional, impacta de manera diferente a las intenciones reales de revitalización lingüística dentro de las comunidades. Las practicas docentes entorpecen en ocasiones los intentos propios de inculcar la enseñanza de la lengua. Aún falta mucho trabajo y sobre todo coordinación entre los diferentes agentes educativos, para que estos esfuerzos den frutos y se pueda hablar de una política fructífera de revitalización de le lenguas originarias en Bolivia.

Por lo tanto, el imaginario intracultural en la educación, se lleva a cabo en la práctica escolar, sin embargo, existe una cultura enfocada a las practicas anteriores a la revaloración identitaria. Esto en muchas ocasiones frena los intentos de promover la nueva visión de educación descolonizadora que se busca en el nuevo modelo educativo y dentro de todo el sistema educativo plurinacional.

La intraculturalidad da pauta a la consolidación de la EIB dentro del nuevo modelo educativo. La interculturalidad es el instrumento, con el cual, la revalorización intracultural es llevada a la escena multicultural global.

Concretamente la educación intercultural es concebida en primera instancia como un conjunto de legislaciones en materia educativa enfocadas a la revitalización de las culturas y las lenguas originarias. La concepción teórica sobre lo que es la educación intercultural, es llevada al plano discursivo por parte del profesor. Este es lo suficientemente firme para ser manejado dentro del contexto educativo por la gran mayoría de los agentes educativos.

El profesor identifica dentro de las potencialidades de la EIB en el nuevo modelo educativo, la función social de la escuela dentro del contexto comunitario local. Resalta la correlación existente entre las actividades escolares y las labores cotidianas productivas de la comunidad.

La complejidad radica, como casi en todas las leyes, en la aplicación, desarrollo y seguimiento de la EIB conforme a lo estipulado en la Ley de Reforma Educativa 070. La aplicación de la ley desemboca en procedimientos mucho más complejos que el solo hecho de estipular legalmente que en Bolivia se imparte una educación descolonizadora. La herramienta normativa existe, la realidad social es complejamente diferente. Si bien, se viene trabajando la educación intercultural desde hace varias décadas, aún existen voces que no aceptan, ni trabajan en la búsqueda de una revalorización de la cultura y la lengua de las naciones originarias.

Correlación existente entre el aparato normativo educativo y la realidad escolar vista por el profesor

Para continuar nuestro análisis y determinar si el objetivo general que desarrollamos en esta investigación se cumplió. Nos daremos a la tarea de contrastar lo que el profesor percibió como EIB y sus componentes dentro del Nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Esta contrastación ayudará como primera instancia a la conclusión de la investigación. Mostrará que tan diferente es lo que el profesor vive dentro de su realidad educativa local, en contraposición con las concepciones teóricas, filosóficas y normativas que existen en el Sistema Educativo Plurinacional.

Desarrollo de la lengua materna en la práctica docente

El desarrollo de las lenguas originarias como política lingüística dentro del Estado Plurinacional de Bolivia conlleva a trabajar especialmente en lenguas que se encuentran en peligro de extinción. La lengua Uchumataqo se encuentra en proceso de revitalización, sin embargo, y a pesar de que en la Unidad Educativa se trabaja la lengua con los alumnos, solo el 43% de los profesores entrevistados hablan la lengua Uchumataqo, y lo hacen con un nivel muy básico. La principal causa de ello, mencionan los profesores, es que en su gran mayoría los profesores no llevan más de 2 años laborando en la comunidad de Hirohito. Como consecuencia existe una problemática en la enseñanza de la lengua materna en la comunidad de Irohito, ya

que al no existir profesores que pertenezcan a la misma comunidad y que sepan el idioma originario; impide el debido desarrollo y propagación de la lengua y la cultura Uru.

Por otra parte, en la comunidad de Corpa, la totalidad de los profesores son de origen aimara y hablan la misma lengua, ello concreta el aprendizaje de la cultura y lengua aimara.

El concepto de Intraculturalidad dentro del Nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

La intraculturalidad “Promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas” (Ley 070, 2010: 12).

Dentro de la concepción de intraculturalidad que tienen los maestros, se comparte la idea que este concepto va referido a la reconstrucción de los saberes propios de los pueblos originarios, sin embargo, queda ausente la mención del fortalecimiento de las mismas mediante la definición de dichos conocimientos locales. El análisis del profesor se concentra en determinar la identidad étnica mediante cuestionarse ¿Quién soy yo? Y ¿Cómo me identifico antes los demás?, ante ello, no existe tácitamente una expresión de cohesión al interior de las naciones originarias para consolidar un Estado Plurinacional, tal y como se menciona en la ley educativa. Se enfatiza que la lengua es una herramienta articuladora de la cultura y las costumbres comunitarias, mediante esta se desarrollarán las identidades étnicas y su cosmovisión.

En general, el profesor comprende la esencia de la intraculturalidad. Reconoce la importancia de ella en la educación dentro de este nuevo modelo educativo, y ve con buenos ojos la tarea de revalorar lo propio como primera etapa de la edificación

de una EIB. Por último, se reconoce que la articulación de los saberes locales conllevará a la adhesión de estos a la estructura del currículo escolar, tal y como se menciona en la ley educativa. Esto significa que, aunque no quede muy claro como se construirá esto, se sabe que es obligación del profesor considerar esta estructura pedagógica dentro del desarrollo de la planeación escolar.

El concepto de Interculturalidad dentro del Nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

La interculturalidad es el “Desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo. Se promueven prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones del mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia” (idem).

En comparación con lo planteado en la ley, se establece una relación coherente sobre lo que los profesores perciben como interculturalidad. Se constituye en su generalidad como la integración, respeto, relación, y comunicación armoniosa entre culturas o formas de vivir.

Se hacen diferentes alusiones para mostrar a la interculturalidad dentro del contexto social de los urus y aimaras. Sin embargo, recordemos que esta interrelación según lo estipulado en la ley, debe darse en igualdad de condiciones, y que, en realidad, conversando con habitantes de la comunidad de Irohito – Urus, mencionan que durante cientos de años ellos han estado a merced de la opresión de la cultura aimara, la cual, en el municipio de Jesús de Machaca, significa una gran mayoría en comparación con los urus.

La idea general, de una interculturalidad enfocada en la interrelación y el diálogo entre culturas, es compartida por los profesores, sin embargo, el alcance del término como una forma de proyectar la cultura propia ante el mundo, se deja de lado o no se concreta en el discurso del maestro. Esta interculturalidad expresada por el

profesor, se confronta con la visión que se logró identificar mediante prácticas informales con los pobladores de en este caso, la comunidad de Irohito - Urus, por ello, es necesario cuestionarse: ¿La interculturalidad solamente queda en el aula? O en su caso ¿la interculturalidad planteada en el aula, difiere de una realidad en donde se mantienen relaciones colonialistas entre naciones?

El concepto de Plurilingüismo dentro del Nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

La educación plurilingüe, es aquella que “garantiza y propicia el aprendizaje de una lengua originaria para todos las y los bolivianos, permitiendo el diálogo y comunicación intercultural entre las diferentes lenguas y concretizando el carácter Plurinacional del Estado Boliviano. Promueve el desarrollo de todas las lenguas existentes en las diferentes naciones y pueblos indígena originario, campesinos, en oposición a una educación opresora, racista discriminadora y elitista occidental. Supone una apropiación crítica y creativa de la lengua, ello garantiza que las y los bolivianos se comuniquen en su lengua materna, dominen una segunda lengua y puedan utilizar con fines profesionales o culturales una lengua extranjera” (Ministerio de Educación, 2016:35).

Se reconoce al plurilingüismo como parte fundamental de la educación en el nuevo modelo educativo, sin embargo, no existe ninguna alusión referente al desarrollo de la lengua como parte fundamental de una educación opositora a la educación opresora y discriminadora de la que se habla en la ley. Si se reconoce la enseñanza de tres lenguas como parte de este modelo plurilingüe: la lengua materna, el castellano y el inglés.

Concretamente existe una visión nominal del plurilingüismo, se reconoce un contexto lingüísticamente diverso dentro del país, este contexto repercute en las relaciones sociales y culturales de los pueblos, pero no significa que exista una relación intercultural e igualitaria entre las lenguas y culturas. Es decir, la connotación de un plurilingüismo existente en el sistema educativo, sólo es visto de manera conceptual y no se alcanza a identificar la herramienta dialógica que juega la lengua para el desarrollo primeramente de una intraculturalidad y posteriormente de una relación intercultural.

La educación descolonizadora, comunitaria y productiva en el Sistema Educativo Plurinacional.

La educación descolonizadora se concibe como *“la que permite avanzar en la eliminación de todo tipo de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica” (Ibídem: 36).*

La educación comunitaria: *“Es la construcción y reconstrucción de conocimientos entre actores de la comunidad en procesos permanentes de interaprendizajes, mediados por lenguajes y lenguas de forma continua, cíclicas en el tiempo y el espacio. En base al reconocimiento de las cosmovisiones, valores, conocimientos, espiritualidad y saberes existentes dentro de la comunidad” (Ibídem: 35).*

Es productiva porque *“está orientada al trabajo creador y desarrollo sostenible que garantiza procesos de producción, conservación, manejo y defensa de todos los recursos naturales de la comunidad. Concibe el proceso educativo, a partir de la relación y desarrollo de los saberes y conocimientos en un proceso de lo práctico – teórico - valorativo y productivo en la producción de la vida material, afectiva, espiritual de la comunidad y la sociedad” (ídem).*

Existe una discrepancia entre los mismos profesores referente a la interiorización y desarrollo de los grandes pilares y conceptos en los que se edifica el modelo educativo actual. Por una parte, se encuentran los profesores que viven una educación descolonizadora, en el fortalecimiento identitario de las comunidades, ejemplo de ello es la puesta en prácticas del PSP y los currículos regionalizados. En la otra parte, encontramos profesores que ven a la educación descolonizadora, encasillada en la mera normatividad e indican que los avances de reforzamiento identitario que han percibido, han sido en base al trabajo de la comunidad, sin exaltar las herramientas teórico pedagógicas de la actual ley.

Las opiniones son variadas, quizás en algunos casos no se reconoce o no se quiere cuestionar la situación real en la que se encuentra la educación, o en su caso se resigna a la implantación de contenidos pedagógicos por parte del gobierno. Sabiendo que como se mencionaba anteriormente: la práctica docente es implementada de la misma manera que se ha vivido durante años y por más que existan complejas ideologías, mientras no se comparta el cambio con el profesor y

no se mejoren sus condiciones laborales, poco se podrá cambiar al momento de aplicar las políticas educativas.

La Participación Social en la educación.

La educación es tarea de todos, en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, se edifica una nueva forma de participación social en la educación. El artículo 90 de la ley de reforma educativa 070, contempla a la participación social comunitaria como *“la instancia de participación de los actores sociales, actores comunitarios, madres y padres de familia como representación y legitimidad, vinculados al ámbito educativo”*.

Así como también, en el artículo 92 de la misma ley, se maneja que la participación social comunitaria está conformada por organizaciones e instituciones relacionadas con la educación, como por ejemplo: *“el Congreso Plurinacional de Educación, convocado por el Ministerio de Educación estructurado por todos los bloques sociales; el Consejo Educativo Plurinacional, a cargo del Ministerio de Educación; los Consejos Educativos de los Pueblos Indígena Originario Campesino , a cargo del bloque indígena a través de sus organizaciones matrices; los Consejos Educativos Social Comunitarios a nivel Departamental, Regional, Distrital, Núcleo y Unidad Educativa; y por Consejos Consultivos del Ministerio de Educación” (Ibídum: 49 – 51)*. La participación social estructura diversos esfuerzos sociales para que el modelo educativo pueda funcionar y se establezca una educación comunitaria y participativa.

Por ello, se estableció dentro del trabajo que el profesor definiera según su visión, quienes conforman la participación social y así determinar quiénes son los actores sociales que desarrollan un papel activo dentro de la situación educativa de la comunidad.

Los profesores determinaron que la Participación Social Comunitaria se forma por diferentes actores sociales, se va desde la misma participación del maestro y el padre de familia, hasta las autoridades tanto regionales, como locales.

Aunque podemos observar una acertada complementariedad entre quienes conforman legalmente a la participación social y lo que los maestros comprenden como integrantes de la misma; se puede identificar mediante comentarios generales que aunque existe la figura de participación social dentro de las comunidades, en muchas ocasiones esta participación queda opacada por cierto desinterés por parte de sectores sociales en la educación como por ejemplo las autoridades

comunitarias, las cuales en muchos casos no se inmiscuyen de manera complementaria en las actividades educativas del profesor y de la misma comunidad.

El Proyecto Sociocomunitario Productivo (PSP) estructurante de la Participación Social en la educación.

Dentro del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, conforme a la Participación Social Comunitaria, se estipula la creación del Proyecto Sociocomunitario Productivo, el cual *“contribuye a transformar la realidad inmediata, lo que deriva en la producción de conocimientos y en la creación de respuestas a la realidad local, en el marco del pluralismo epistémico y aporte al bien común, al interior y exterior de la comunidad” (Ibídem: 66).*

Cada Unidad Educativa debe determinar cuáles son las necesidades sociales y productivas de cada comunidad para trabajar en ello en su PSP, promoviendo la participación comunitaria y la concientización de los alumnos en su realidad local.

En la comunidad de Irohito, se maneja un PSP enfocado al turismo comunitario, mientras que, en la comunidad de Corpa, se habla de la producción y consumo de alimentos. En las dos comunidades podemos encontrar PSP's enfocados a su realidad local, con el objetivo de desarrollar las potencialidades productivas de cada particularidad comunitaria. Se tiene la idea de que el PSP, se encuadra a satisfacer las necesidades productivas de la comunidad.

Las barreras entre la escuela y la comunidad tienden a diluirse. Por una parte, los Urus, si bien no potencializan demasiado su PSP, porque se enfocan en mayor medida a la producción de artesanías de totora, se aprovecha a esta actividad como elemento productivo del cual puedan hacer uso.

En el estudio de campo se pudo constatar que se desarrollan actividades dentro de la comunidad para la creación y venta de artesanías. no solo se inmiscuye al alumno, sino que un gran número de personas adultas comienzan a revalorar estas prácticas que en años anteriores habían olvidado.

Mientras tanto en Corpa, los profesores pueden identificar muy claramente el papel que ha desarrollado el PSP, dentro de la vida comunitaria. Se lleva el cultivo de hortalizas a la casa y en ocasiones a ferias locales para la comercialización de los frutos. Se reconoce de igual manera el trabajo conjunto con la comunidad, no solo con los padres de familia, sino con diversas organizaciones sociales del municipio de Jesús de Machaca.

En general, se observa que los PSP, que se viven en las comunidades, cumplen con la tarea de vincular las actividades productivas de la escuela con la misma comunidad. Potencializar la productividad local y solventar necesidades básicas de las familias. La visión de escuela productiva como Warisata, 'poco a poco comienza a visibilizarse más en la vida cotidiana de las comunidades. Sin embargo, se necesitan más esfuerzos conjuntos para que los PSP, pueden erigirse como pilares a nivel nacional de la tan buscada soberanía alimentaria y esto no se quede como proyectos locales temporales.

Existencia real de la EIB dentro de las comunidades y las propias Unidades Educativas.

Una manera muy sencilla de identificar si existe o no una educación intracultural e intercultural dentro de una unidad educativa, es observar la planilla de profesores que laboran ahí. La EIB que postula el nuevo modelo educativo fomenta la enseñanza de la lengua originaria dentro de las unidades educativas, primordialmente por personas oriundas de la comunidad. Caso que no encontramos en la unidad educativa de Irohito, donde la totalidad de profesores son de origen aimara.

Aquí es donde nos detendremos un poco para redefinir la situación sociocultural de la zona. La abrumadora mayoría aimara a la que están sujetos los pobladores de Irohito puede o no, significar un caso de colonialismo interno, lejos de desarrollar la política intercultural que se viene proclamando en el modelo educativo.

También es importante aclarar, que los profesores de origen aimara que laboran en Irohito, por más que pretendan ser neutrales a la hora de enseñar, siempre van a llevar en sus prácticas escolares, valores y costumbres diferentes a los que enseñan

las familias uru. Esto significa, la inserción de la cultura aimara dentro de las estructuras escolares y familiares que no pertenecen a esta cultura. El problema se atenúa, cuando la enseñanza en lengua aimara por parte de los maestros, signifique una de las vías importantes de transmisión de conocimiento en el aula. La lengua uru, el Uchumataqo, quedará nuevamente relegada al mero uso dentro del núcleo familiar.

Profesionalización docente en el nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Dentro de los nuevos parámetros de la ley educativa 070, se crea el Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM), con el objetivo de preparar a los maestros en el nuevo modelo educativo y profesionalizar a los docentes que aún no contaban con el grado académico de educación superior. Se erige como *“un programa de formación sistémica, acreditable y de carácter transitorio con vigencia hasta alcanzar la meta de formación complementaria de Maestros y Maestras en ejercicio y egresados, en función a la evaluación y los resultados obtenidos y la aplicación del currículo del S.E.P” (PROFOCOM, 2016:13).*

La tarea del PROFOCOM es la de incorporar a más profesores en servicios a que concluyan o inicien sus estudios de nivel superior.

Los profesores expresan cierto recelo con las autoridades educativas, porque a su consideración, estas ven al profesor como un ente propiamente social, sin aspiraciones individuales y que con el afán de una mayor operalización de la ley, se satura al profesor en las tareas de planeación y desarrollo del modelo educativo.

El profesor reconoce que la ley le dota de herramientas para llevar a cabo la tan llamada EIB dentro del sistema educativo. Sin embargo, existen limitaciones tanto de tipo humano como de carácter administrativo, que dificultan el desarrollo de lo que queda estipulado en la ley. Los esfuerzos como la instauración del PROFOCOM, llevan a victorias dentro del aula. Pero este mismo programa tiene limitantes, los cuales, se ven potencializados por la percepción que tiene el Estado sobre el trabajo académico, el gobierno ve al profesor como entes puramente comunitarios y deja de lado necesidades personales, como la vida en familia.

CONCLUSIONES.

Referente a las conclusiones de esta investigación, es necesario puntualizar algunas apreciaciones sobre la EIB dentro de diferentes escalas de análisis. Podemos partir desde una mirada histórica, pasando por el desarrollo actual de la misma, hasta llegar a la percepción particular de los profesores y autoridades.

Históricamente encontramos que la EIB, fue instaurada como política de Estado en Bolivia a partir del año 1994 con la Ley de Reforma de la Educación N° 1565. Sin embargo, el trabajo de los movimientos indígenas en materia educativa, data de años anteriores, con la búsqueda de una educación combativa, lejos de la educación asimilatoria implementada desde la creación del sistema educativo boliviano. Proyectos como la escuela Ayllu de Warisata (1931), los planteamientos ideológicos del Manifiesto del Tiwanaku (1973), la oficialización de los alfabetos aymara y quechua (1984) y el Proyecto Educativo Popular de la COB en (1989), significaron coyunturas fundamentales para la oficialización de la EIB dentro de la política educativa. Con esto quiero recalcar la importancia de la organización popular frente a acciones contrarias a la vida cultural de la mayoría indígena, instrumentada por los gobiernos asimilacionistas a lo largo de la historia de Bolivia.

Esta labor por parte del bloque popular, ayudó en la transición del proyecto intercultural a la política de Estado. Ejemplo de ello, fue, la institucionalización la participación de los movimientos sociales, mediante la Ley de Participación Popular (1994), lo cual significó una mejor administración de los recursos públicos y educativos.

Así se creó una razón compartida en la política educativa a partir de la Ley de Reforma a la Educación 1565. Por una parte, la administración pública gubernamental se encargó de definir institucionalmente la práctica intercultural en el sistema educativo y por otra, mediante las labores curriculares y programáticas, dadas por el bloque indígena se llevó a cabo la puesta en práctica de la EIB. Es así, que instancias como los CEPO's (haciendo referencia a la labor educativa de cada pueblo originario), facilitaron y promovieron que la EIB tuviera lugar en las aulas.

Ahora bien, esto no significa que esta relación entre las entidades gubernamentales y el trabajo de participación popular, sea sumamente colaborativo en su totalidad. A lo largo de los años, desde la instauración de la EIB en Bolivia, han existido diferentes confrontaciones y discrepancias por el rumbo de la política educativa intercultural.

En tiempos recientes, con la promulgación de la nueva Reforma a la Educación con la Ley 070: Avelino Siñani – Elizardo Pérez (2010) y con el desarrollo del nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP). Se han creado organismos gubernamentales en materia de educación, cuyas funciones van relacionadas con actividades pertenecientes a la participación popular. Ejemplo de ello, es la creación de los Institutos de Lengua y Cultura (ILC's); estos tienen el objetivo de promover la investigación y revitalización de las lenguas originarias, estas actividades conllevan un trabajo conjunto con los CEPO's, quienes regulan la participación popular en la educación de cada comunidad originaria.

Mediante la observación participante dentro del Taller para la Aplicación de MESCP, se observó una notoria división entre las posturas de los CEPO's y los ILC's, referentes a la aplicación del modelo educativo. Los ILC's se crearon con un control gubernamental al ser parte del Instituto Plurinacional para el estudio de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC). Caso contrario de los CEPO's, que como anteriormente se ha dicho, provienen de la participación popular en la educación.

Las diferencias entre posturas y la politización de labores entre los mismos organismos, muestra que el gobierno actual busca centralizar las acciones pertenecientes a la participación popular mediante la adhesión de actividades y logros que se venían desarrollando por instancias como los CEPO's. Mediante los ILC's como figuras de revitalización de lengua y cultura, otorgándoles encomiendas con más peso político, como lo pudiera ser la implementación del MESCP.

Desde la inserción de la EIB a la política de Estado, se han vivido cambios desde la mirada filosófica, hasta la cuestión administrativa. Como pasa en muchos países, al llegar un nuevo gobierno, se instauran diferentes reglas del juego, principalmente

dentro de los sistemas educativos, ya que es aquí, donde se puede imprimir un sello característico de las acciones que se desarrollaran durante el periodo gobierno.

En Bolivia no es la excepción, a la llegada de Evo Morales al poder en el año 2005, se hicieron visibles diferentes posturas provenientes de los movimientos sociales. Es así que conceptos como descolonización, el vivir bien y soberanía alimenticia, resonaron en las nuevas disposiciones políticas del gobierno llamado “indígena”. Fue en ese momento, que la educación intercultural es llevada al plano constitucional y pasa de ser una política a un mandato supremo. Operativamente es llevada por la Reforma a la Educación conforme a la Ley de Educación 070 y por el nuevo MESCP. Ahora la EIB, se transforma en una Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP).

Esta transformación teórica y filosófica de la educación intercultural, potencializa el alcance que puede tener la educación, no solo en la existencia de una educación bilingüe, sino, en la búsqueda de la revitalización de la cultura, tal y como lo maneja el término de intraculturalidad. La educación intracultural, conlleva a instaurar condiciones necesarias para el propio reconocimiento al interior de las comunidades y que estas puedan, tener una relación lo más igualitaria posible y mantener realmente la cohesión social. Es aquí, que se observa a la diferencia cultural, ya no como un problema, sino como una oportunidad de reconstruir el tejido social, en base a aprovechar lo mejor de cada cultura en busca del bienestar social.

Sin embargo, esta transición de EIB a EIIP, por sí sola no terminará con los problemas de racismo y desigualdad social dentro de todo el país. Se reconoce la importancia de erigir una nueva forma de hacer educación en pro no solo de las comunidades indígenas, sino de todas las diferentes formas de vivir. Llevar a cabo estos conceptos en la realidad educativa conlleva tiempo y múltiples esfuerzos, por parte del Estado y de la participación popular.

Es aquí que entramos de nuevo en debate, las acciones vistas en el taller de concreción del MESCP, indican realidades distintas. En su mayoría la gente y parte de los mismos profesores aún no saben, concretamente en que consiste este nuevo modelo educativo.

Existen discrepancias entre instancias de participación popular y organismos gubernamentales a cerca, de cómo llevar a cabo la concreción del modelo educativo. Aunque los agentes gubernamentales, nos indiquen que actualmente los profesores, se encuentran casi en su totalidad capacitados para aplicar el nuevo modelo educativo, realmente dentro de las actividades enfocadas a la revitalización de la lengua y cultura de las comunidades estudiadas, no se ha capacitado formalmente sobre lo que es la EIIP.

Se llevan a cabo actividades pertenecientes al modelo educativo como la utilización de diferentes currículos escolares, ejemplo de ello es el currículo regionalizado, enfocado en revitalizar la lengua y saberes ancestrales de la comunidad, y también, la aplicación de los Proyectos Productivos (PSP). Pero realmente, no se concientiza de manera amplia y significativa, los alcances educativos y sociales que pudieran existir al utilizar estas herramientas. Lejos de eso se entiende por parte de estos agentes gubernamentales, que la labor docente, significa comprender completamente todas estas percepciones teóricas y llevarlas por él mismo a la aplicación en el aula. Sería como indicar que las normas y las leyes educativas sobre EIIP, se encuentran dadas y es obligación total del docente, comprender y desarrollar completamente todos los componentes de esta nueva forma de hacer educación.

Recapitulando un poco, referente a la situación actual de la EIB, nos encontramos con un conjunto de normas que sirven de mucho en el plano legal. Sin embargo, estas no siempre se llevan a cabo en su totalidad, esto significa que se debe seguir trabajando en la ardua tarea de bajar toda esta información a la realidad educativa, la realidad que el profesor ve y entiende. Se debe dejar a un lado las pretensiones políticas entre la parte gubernamental y la parte popular. La educación puede ser un eje estratégico en el desarrollo de una sociedad más justa y diversa como la es la sociedad boliviana, pero también puede, significar la tergiversación de ideales que con mucho esfuerzo y sangre llegaron al plano público, hasta el punto de poderse convertir en un botín político electoral.

Por ello, es importante conocer la realidad cotidiana que viven los profesores. Con todo esto dicho, no eximo a los profesores de achacar a un solo culpable la falta de comprensión y alcense del MESCP. Dentro de las dos comunidades estudiadas, se pudieron observar condiciones educativas sumamente diferentes. Por una parte, en la unidad educativa de Corpa, la totalidad de los alumnos y maestros son de origen aymara. Y por la otra, en la unidad educativa de Irohito existe una discordancia sobre la política intercultural y la realidad educativa, ya que no existe ningún profesor de origen Uru.

Los profesores de la unidad educativa de Corpa, desarrollaron un discurso teórico más complejo sobre la definición y utilización de la educación intercultural en el nuevo modelo educativo. Ciertamente se tienen mejores condiciones estructurales y logísticas dentro de la unidad educativa. Un mayor número de grupos, como de maestros y aulas. Sin embargo, esto no quiere decir, que la práctica educativa sea proporcional las condiciones operativas de la escuela. Si bien, se trabaja en materia de PSP con mayor impacto social; nos mencionan los profesores que no siempre se facilita el trabajo de la revitalización del idioma aymara. Existe aún, cierta resistencia al aprendizaje de la lengua originaria por algunos padres de familia, con lo cual se dificulta más la tarea docente.

Por otra parte, los profesores de la unidad educativa de Irohito manejan un discurso teórico más generalizado sobre la educación intercultural. Las condiciones estructurales son de menor calidad, por ende, existen menos grupos y menos profesores. Lo más recalable es lo anteriormente dicho, que no existen profesores originarios de la comunidad. Esto, puede responder a diferentes causas, por una parte, no existen docentes de Irohito porque la mayoría de las personas que concluyen sus estudios de nivel básico, tienen que forzosamente que abandonar la comunidad para acceder a oportunidades educativas y laborales, en la mayoría de los casos ya no se regresa a la comunidad después de obtener un buen empleo o en su caso un mayor nivel educativo. La otra causa es la imperante situación de colonialismo interno, a la que se encuentra sujeta la comunidad por la gran mayoría aymara de sus alrededores.

Esta situación desfavorable para la comunidad de Irohito, nos lleva al siguiente punto a tratar. No teniendo más remedio que trabajar con profesores de origen aymara, se complica la revitalización de la lengua y la cultura Uru. La implementación del currículo regionalizado Uru y del PSP, irá siempre mediado por la mirada externa de quien no pertenece a la comunidad. Si bien, se reconoce que la gran mayoría de los profesores que laboran en Irohito, viven en comunidades aledañas e incluso viven en la misma unidad educativa, como es el caso del director; pero realmente, no se inmiscuyen de manera comprometida en labores de revitalización de la lengua como es el ejemplo de los trabajos que realizaba la comunidad sobre el diccionario Uchumataqo.

Concretamente el profesor percibe a la EIB, como un conjunto de políticas en materia educativa enfocadas en la revitalización de la lengua y la cultura de las comunidades originarias, mediante la instauración de una educación intracultural, intercultural y plurilingüe.

Los profesores ven a la función social de la escuela dentro del contexto local, como la potencialidad más importante. Esta brecha entre la escuela y la comunidad se rompe y se comienza a trabajar en pro de la cultura local. Los PSP's retoman la experiencia de la escuela de Warisata, al rescatar el trabajo compartido entre la escuela y la comunidad. Es importante adentrar a los alumnos a la producción local y la mejor manera de hacerlo es mediante la concientización en la escuela.

Como parte del objetivo general de la investigación, se contrastó la correlación existente entre la percepción del profesor sobre la EIB y la normativa que la rige. Se identificó que los preceptos teóricos y filosóficos de una reforma educativa, por cuestiones humanas, no se llevarán totalmente a la realidad. Sin embargo, se debe identificar, que tanto, esto puede plasmarse en las prácticas cotidianas en el aula.

El discurso observado por parte de los profesores, es similar a lo estipulado en el nuevo modelo educativo. Conceptos como una educación intracultural, intercultural y descolonizadora, son manejados, en su mayoría ampliamente. Sin embargo, se reconoce que se está muy lejos para interiorizar este tipo de educación en los alumnos y dentro de las mismas comunidades.

Esta interiorización también debe permear el trabajo docente, ya que, se vienen arrastrando formas de educar que a veces difieren de la normativa descolonizadora. Un ejemplo de ello, fue el de no inmiscuirse de gran manera en las labores comunitarias por parte de los profesores que no son oriundos de su lugar de trabajo. Existe también, cierto resquemor al inmiscuir dentro del currículo escolar, los saberes y costumbres originarios, porque esto puede ser visto como una especie de aislamiento cultural, frente a la vida globalizada. Claro, esto planteado erróneamente, ya que, la puesta en práctica de una educación descolonizadora no significaría el aislamiento cultural, sino, la igualdad de condiciones para una adecuada relación entre culturas y modos de vivir.

Para terminar esta investigación debo recalcar que, en muchas ocasiones, los avances de revaloración de los saberes ancestrales, va muy ligado al compromiso y apoyo de los mismos pobladores de la comunidad. Experiencias como la concreción del diccionario de la lengua Uchumataqo en la comunidad de Irohito, significan esfuerzos que, sin la participación de la comunidad, no se podrían llevar a cabo. El trabajo arduo desde la experiencia de los ancianos, hasta las ganas de aprender la lengua materna, de los mismos niños, crean un ambiente de hermandad. Las leyes sirven de mucho al momento de implementar una política, pero sin el esfuerzo popular y el convencimiento de quienes aplican estas normas (los maestros), todo esto que hoy vemos como victorias, no podrían ver la luz.

BIBLIOGRAFÍA

- Araya Umaña Sandra, “*Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*” en cuaderno de ciencias sociales 127, FLACSO, Costa Rica, 2002. Pp. 11-14, 21,22,27,39,40.
- Banchs. María A. “*Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales*” en Peer Reviewed Online Journal. Caracas, 2000 P. 121.
- Buitrago Echeverri. María Teresa. “*Qué más nos dijeron estas voces*” Universidad Javeriana, Bogotá, 2007. Pp. 115-116. Cajías de la Vega, Beatriz, “*Hitos en la educación del siglo XX*” en Revista de Estudios Bolivianos n° 20, Instituto de Estudios Bolivianos, La Paz, 2014 Pp. 68.
- Cajías Magdalena “*Continuidades y rupturas: El proceso histórico de la formación docente rural y urbano en Bolivia*” PIEB, La Paz, Bolivia, 2011. Pp. 30,34,35,39,40,49,53,55,56,107.
- Comboni Salinas, Sonia y Juárez Núñez José Manuel. Organización de Estados Iberoamericanos(OEI) “*Sistemas educativos nacionales: Bolivia*”, S.L. 1997 Pp.30.
- Consejos Educativos de los Pueblos Originarios de Bolivia, <http://www.cepos.bo/cnc-cepos/> Consultado el 26 de julio 2018.
- Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, La Paz, Bolivia, 2009 Pp.4,16,17,30,31,35.
- Contreras C. Manuel E. “*Formulación, implementación y avance de la reforma educativa en Bolivia*” en Revista n° 3, Universidad Católica Boliviana, 1998, Pp. 59.
- Corbetta Piergiorgio “*Metodología y técnicas de investigación social*” McGraw-Hill. Madrid, 2010 Pp. 350,353.
- Countrymeters, <https://countrymeters.info/es/Bolivia>, Consultado el 20 de septiembre 2018.
- Crowley rabatté, Carolina Irene. “*Representaciones sociales de maestros de primaria acerca del desempeño docente y su evaluación*”. Tesis de grado: Dra. en ciencias sociales. UAM-X, 2016, Pp. 44,45,97.

- Decreto Supremo N° 19453 del 14 de marzo de 1983, “*Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular, Elizardo Pérez*” Derechoteca, <http://www.derechoteca.com/gacetabolivia/decreto-supremo-19453-del-14-marzo-1983/>.
- Decreto Supremo N° 19481 del 24 de marzo de 1983, “*Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular, como institución pública descentralizada del Ministerio de Educación*” Derechoteca <http://www.derechoteca.com/gacetabolivia/decreto-supremo-19481-del-24-marzo-1983/>
- Delgado León, Feliciano. “*Lenguaje y cultura*” en Revista de estudios de ciencias sociales y humanidades de Córdoba, n° 5-6, Córdoba. 2001.
- Derpic, Carlos. “*Nueva constitución política del estado y jurisdicción Indígena originario campesina en Bolivia*”, Redhes: Revista de derechos humanos y estudios sociales. Año IV n° 7, enero-junio 2012.
- Echeverría, Bolívar, “*Definición de la cultura*” FCE, México D.F 2010.
- EcuRed, <https://www.ecured.cu/Bolivia>, Consultado el 20 de septiembre 2018.
- EditorialLox, <http://www.editorialox.com/lapaz2.htm>, Consultado el 20 de septiembre 2018.
- Falkiner Hastie Nathanael James. “*El modelo educativo socio-comunitario productivo, ¿será la educación por la que luchamos?*” Revista temas Sociales n° 35, Universidad Mayor de San Andrés, S.A. Pp. 130
- Ferrière “*Pestalozzi y la nueva educación*” Ministerio de justicia e instrucción pública, Buenos Aires. 1928.
- Fundación Machaca Amawta. “*Percepciones Sociolingüísticas de la Nación Uru*” Artes Gráficas Catacora, La Paz. 2014. Pp. 36.
- Gianotten, Vera. “*CIPCA y poder campesino indígena: 35 años de historia*”. Cuadernos de investigación n° 66, CIPCA, La Paz, 2006.
- Giménez Gilberto “*Materiales para una teoría de las identidades sociales*” Investigaciones Sociales de la UNAM, México D.F. s.a.

- Giménez Gilberto. *“La concepción simbólica de la cultura”* Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, México D.F. s.a.
- Gotkowitz, Laura. *“La revolución antes de la Revolución: luchas indígenas por la tierra y la justicia en Bolivia 1880-1952”* Editorial Plural, La Paz, 2011. Pp. 227,278,305,307,309.
- Guerrero Arias Patricio, *“La cultura: Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia”* Ediciones Abya-Yala, Quito. 2002.
- Guido C. Machaca Benito, *“De la EIB hacia la EIIP: Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, en el marco del Estado Plurinacional”* en Revista Guatemalteca de educación, año 2 n°3 enero - junio, UNESCO, Universidad Rafael Landívar, Guatemala, 2010, Pp. 104 – 109.
- Guido C. Machaca Benito, Inda Colque Ciriaco, *“Los Irohito Urus en Bolivia: Gentes de las aguas y hombres de los lagos”* PROIEB Andes y Consejo Educativo de la Nación Uru CENU. La Paz Bolivia, 2014 Pp. 15.
- Guzmán Hernández, Gustavo Ángel, Ramos López Liliana. *“Políticas indigenistas en México y Bolivia”* Tesis de grado Licenciatura en Política y Gestión Social, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM-X), Ciudad de México, México, 2015 Pp. 17
- Inchaurrealde Besga, Carlos. *“Cultura e interacción lingüística”* en Revista RESLA n° 14, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2001.
- Iño Daza Weimar Giovanni, *“La reforma educativa liberal (1899 – 1920): Modernización de la educación pública en Bolivia”*, en Revista de Estudios Bolivianos n° 16, Instituto de Estudios Bolivianos, La Paz, 2012. Pp. 164,170.
- Iño Daza Weimar Giovanni. *“Aportes de la reforma educativa liberal (1900 – 1920): Inicios y consolidación de la formación docente”* en Revista de Estudios Bolivianos: Políticas públicas educativas n° 15, Instituto de Estudios Bolivianos, La Paz, 2009, Pp.197.
- Leontiev Alexei, *“El hombre y la cultura”* Editorial Martínez Roca, S.A, Barcelona,1969.

- López Noguero Fernando. *“El análisis de contenido como método de investigación”* en Revista de Educación n°4, Universidad de Huelva, Huelva España, 2002, Pp. 173, 174.
- López, Luis Enrique, *“De resquicios a boquerones: La Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia”* PROIEB Andes y Plural Editores, La Paz, Bolivia, 2005. Pp. 109,110,126,138,150,179,204,220.
- López, Luis Enrique. Murillo Orlando. *“La reforma educativa boliviana: Lecciones aprendidas y sostenibilidad en las transformaciones”* Biblioteca Virtual PROIEB Andes, La Paz, S.A. Pp. 1-35.
- Lozada Pereira Blithz. *“La historia de la formación docente en Bolivia comparada con las tendencias educativas de Latinoamérica y el Caribe”* en Revista de Estudios Bolivianos: Políticas públicas educativas n° 15, Instituto de Estudios Bolivianos, La Paz, 2009, Pp. 126.
- Mamani, Condori Carlos. *“La reforma en la educación de 1955”* Ministerio de Educación: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional, La Paz, Bolivia. 2013. Pp. 71,76,82.
- Mansilla. H.C.F. *“La Revolución Nacional de 1952 en Bolivia: un Balance Crítico”*, S.L, S.A. Pp. 102.
- Martínez Françoise, *“La implantación de una nueva pedagogía oficial: El sistema gradual concéntrico y su recepción en Bolivia”* en Anuario 2000, Archivo y biblioteca nacionales de Bolivia, Sucre, 2000: 254.
- Ministerio de Educación *“Ley de Reforma Educativa n° 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez”*, La Paz, Bolivia. 2010. Pp. 1,2,8.
- Ministerio de Educación y Culturas, *“Plan Nacional de Acción Educativa de Bolivia”* Ministerio de Educación y Culturas, La Paz, Bolivia. 1984 Pp. 11,12.
- Ministerio de Educación, *“Currículo base del sistema educativo plurinacional: currículo subsistema de educación regular”* documento de trabajo serie currículo, Ministerio de Educación, La Paz, Bolivia, 2012 Pp. 36.
- Ministerio de Educación, *“El PROFOCOM: Un programa de formación complementaria para concretizar la revolución educativa”* Colección avances

de la revolución educativa, Ministerio de Educación. La Paz, Bolivia, 2016. Pp. 13

- Ministerio de Educación, “*Registro de saberes, conocimientos, valores y lengua: Aymara*” Ministerio de Educación, La Paz, Bolivia. 2014. Pp. 11,12.
- Ministerio de Educación. “*Memoria institucional: Revolución Intracultural, Intercultural y Plurilingüe 2008 – 2015*” Colección Revolución Educativa. La Paz. 2016 Pp. 66,90,92,93.
- Mora Martín. “*La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*” en Athenea Digital, n°2 otoño, Universidad de Guadalajara, Guadalajara México, 2002. P. 14.
- Moscovici, Serge. “*El psicoanálisis, su imagen y su público*”. Huemul, Buenos Aires. 1979.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) “*Sistemas educativos nacionales: Bolivia*” OEI, S.L. 1997 Pp.30
- Ozonas Lidia, Pérez Alicia “*La entrevista semiestructurada: notas sobre una práctica metodológica desde una perspectiva de género*” Universidad Nacional del Comahue, Comahue, Argentina. 2004. P. 200.
- Pérez Elizardo. “*Warisata: La escuela del Ayllu*” Serie clásicos, Ministerio de Educación, La Paz. 2013
Pp.12,48,49,70,77,94,159,160,214,217,232,306,316,332,373,383,405,410.
- S.J. Taylor y R. Bogdan, “*Introducción a los métodos cualitativos de investigación*” E. Paidós, Barcelona, 1987. Pp. 100, 101, 106.
- Talavera Simoni, María Luisa, “*Contextos y Resultados de las Políticas Educativas en Bolivia 1982 – 2007*” en Revista de Estudios Bolivianos: Políticas públicas educativas n° 15, Instituto de Estudios Bolivianos, La Paz, 2009, Pp. 82,87.
- Talavera Simoni, María Luisa. “*Formaciones y transformaciones: Educación pública y culturas magisteriales en Bolivia 1899 – 2010*” PIEB, La Paz, Bolivia. 2011. Pp. 110,111,114,115,117,118,122,123,126,134,151,155,156,190,191,192,200,205,212,213.

- Taquichiri Frank, “*Nacionalización de las minas*” en Opinión.com.bo diario electrónico, Cochabamba Bolivia, 29 de octubre 2016. <http://www.opinion.com.bo/opinion/articulos/2016/1029/noticias.php?id=203462>
- Thompson B. John. “*Ideología y cultura moderna: Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*” UAM, México D.F 1998.
- TurismoLaPaz, <http://www.turismolapaz.com/info-lapaz/geografia-de-la-paz.html>, Consultado el 20 de septiembre 2018.
- Wolton Dominique. “*La otra mundialización: Los desafíos de la cohabitación cultural global*” Gedisa editores, Barcelona, 2004.

ANEXOS

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A PROFESORES SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN BOLIVIA.

BREVE PRESENTACIÓN DEL OBJETIVO DE LA ENTREVISTA Y AGRADECIMIENTOS POR ACEPTAR COLABORAR.

- **Eje de las condiciones de producción de las representaciones**
¿CÓMO TE FORMASTE EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE?

Nombre: Edad:

Lugar de nacimiento:

¿Pertenece a alguna nación originaria? ¿Cuál?

Unidad educativa Núcleo escolar Distrito

Grado de formación académica

Institución en la cual realizó sus estudios

- 1- ¿Por qué decidió ser profesor de educación primaria?
- 2- ¿Cuál es su categoría en el escalafón docente? Merito, cero-quinta, interino, sin categoría
- 3- Años de carrera docente. Años de carrera docente en nivel primaria
- 4- ¿Cómo llegó a trabajar en esta unidad educativa? ¿Por qué?
- 5- ¿Cuántos años lleva trabajando en esta unidad educativa?
- 6- ¿Ha tenido algún otro cargo diferente dentro del sistema educativo?
- 7- Durante su formación profesional ¿recibió algún curso o metería referida a la educación intercultural bilingüe? ¿Cuál? ¿De cuánto tiempo?
- 8- Durante su carrera docente ¿ha asistido a algún curso, diplomado o taller sobre educación intercultural bilingüe? ¿Cuál? ¿Impartido por quién? ¿con que objetivo?
- 9- ¿Cuáles son los idiomas que habla? Nivel de dominio: básico-intermedio-avanzado
- 10- ¿Usted habla el idioma originario del territorio donde trabaja?
- 11- ¿Conoce la cultura (historia, saberes y conocimientos) del territorio o nación donde trabaja? Mencione algún tipo de conocimiento del territorio donde trabaja

- **El eje del campo de la información.**

- **¿QUÉ CONOCES SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE?**

12- Para usted ¿Qué es la intraculturalidad, la interculturalidad y el plurilingüismo?

13- ¿Cómo cree que se aplican estos términos en la educación en Bolivia?

14- ¿Desde cuándo usted comienza a escuchar el término de EIB y desde cuándo piensa que se aplica en la educación (si es que se aplica)?

15- La constitución habla sobre una educación descolonizadora, comunitaria y productiva. ¿En qué momento puede identificar estos procesos dentro de la educación en Bolivia?

16- La actual ley de educación fundamenta el modelo educativo sociomunitario productivo ¿Qué características resaltaría usted a cerca del nuevo modelo educativo? ¿y cómo este se puede observar dentro de esta unidad educativa?

17- Para usted ¿Quiénes conforman la participación social comunitaria dentro del nuevo modelo educativo?

18- A su consideración ¿Cuál fue el papel que desarrolló el magisterio en la creación de la ley 070? ¿aprobación o resistencia?

19- ¿Cómo es la participación de la comunidad dentro de las actividades de escolares?

20- ¿Cuál es y cómo apoya a la comunidad el Proyecto Sociocomunitario Productivo que se desarrolla en esta unidad educativa?

21- ¿Cómo ha sido el proceso de construcción del currículo regionalizado en la comunidad?

22- ¿El currículo regionalizado a promovido la reconstrucción de los saberes locales? Mencione un ejemplo

23- ¿El currículo regionalizado promueve la utilización de la lengua originaria dentro y fuera de la escuela? Mencione alguna actividad educativa

24- ¿Cómo ha sido el proceso de consolidación de la lengua Uru? Uchumataqu? Ejemplo el nido lingüístico.

- **El eje del campo de la imagen**

- **¿QUÉ OPINAS SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE?**

25- A continuación, le mencionaré algunos términos y por favor dígame 3 palabras que se le vengan a la mente a por cada uno de los términos antes dichos

Educación	Interculturalidad	Intraculturalidad	Plurilingüismo
Lengua originaria	Comunidad	Saberes ancestrales	Currículo regionalizado
Ley de educación 070	Proyecto Sociocomunitario Productivo	Educación descolonizadora	Irohito

26- ¿usted qué cree que deba valorar más el profesor, que los niños aprendan su cultura originaria o que aprendan la cultura mundial? Teniendo en cuenta que se enfrentarían en un futuro a contextos donde no predomina el saber originario sino el conocimiento del mundo exterior.

27- Bolivia se ha destacado por la creación de leyes que fomentan el desarrollo de las naciones originarias, pero en realidad ¿cree que el profesor tiene las herramientas necesarias para poder definir lo que es y no es la EIB? (ha tenido cursos o talleres que le introduzcan en la ley 070)

28- Conforme a lo anteriormente mencionado ¿Piensa que la EIB es la respuesta más sensata para que las comunidades indígenas rescaten sus saberes y su lengua? ¿O piensa que pueden existir otros caminos en base a las experiencias de las propias comunidades?

29- Ante la tendencia mundial de la búsqueda de la eliminación de las culturas originarias (globalización) ¿Qué futuro le espera a la EIB en Bolivia en los próximos años? (se mantiene, mejora, se transforma o desaparecerá).

30- Los avances que ha obtenido ustedes como comunidad ¿cree que ha sido en base a las leyes y las políticas educativas o más en base a su propia organización como pueblo Uru?

31- Entonces conforme a todo lo anterior para usted ¿existe realmente una EIB en Bolivia o son solo leyes y políticas que no se llegan a aterrizar en la práctica? Tomando como referencia lo realizado en su comunidad.

- **El eje del campo de la actitud.**

¿QUÉ PROPONES SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE?

32- Según su percepción ¿Qué hace falta en la actualidad para que se consolide la EIB en Bolivia?

33- Según con su experiencia como docente ¿Sobre qué puntos sería necesario seguir trabajando en la política educativa de Bolivia?

34- Mediante lo anterior ¿Qué papel jugaría el profesor para le mejora de la EIB en Bolivia?

35- Mencione alguna propuesta para la mejora de la EIB en Bolivia ¿Qué acciones podría realizar como profesor para llevar esta propuesta a instancias de cambio?

FIN DE LA ENTREVISTA

AGRADECIMIENTOS AL PROFESOR

TALLER DE PLANIFICACIÓN PARA LA APLICACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO SOCIOCOMUNITARIO PRODUCTIVO EN LOS NÚCLEOS REFERENCIALES DE LAS NACIONES Y PUEBLOS INDÍGENAS ORIGINARIOS CAMPESINOS Y AFROBOLIVIANO.

ANTECEDENTES:

2013, el IPELC toma la iniciativa delegada del Ministerio de Educación, de implementar los Núcleos Referenciados en la aplicación de los currículos regionalizados en labor de la nueva ley educativa 070. Ellos son: Yaminahua Machineri, quechua, guaraní, Aymara. Actualmente ya se tienen 156 núcleos referenciales en total.

Walter Gutiérrez

Hace énfasis en que la reforma 070, no será como la 1565 que se quedó su implementación en el área rural y solamente para los indígenas:

- No nos vamos a quedar igual que la reforma educativa 1565, que se ha quedado solamente en primaria y en el campo. EIB no ha entrado en lo urbano. Y los artículos decían: “EIB, no ha entrado, EIB es solo para campesinos y para indios”

También rescata la importancia de poder atacar el problema de la movilidad cultural del campo a los centros urbanos y retomar la importancia de la enseñanza de la lengua y la cultura en los contextos diferentes en los que se desarrollan los indígenas en las ciudades:

- También tenemos zonas de desplazamiento cultural... se van con su cultura a otros lugares y están recreando su cultura en otros lugares. Eso no vamos a poder ignorarlo, Latinoamérica y en el mundo la población indígena está entrando a contextos urbanos, ¿Por qué creen que crece tanto el Alto y las ciudades intermedias? Compañeros pensemos también en esos lugares de desplazamiento cultural.

La tirada en este taller fue que los técnicos de los CEPOS y del ILC se contacten con los profesores de cada núcleo para poder identificar las deficiencias de los currículos regionalizados: (contempla resistencia por parte de los maestros).

- Ustedes (CEPOS) tienen el primer contacto con los profesores en todos los núcleos, saldrán mil cosas. Algunos (maestros) se van a querer escapar, dirán me están tratando mal, y o les quiero decir compañeros, cuando hemos tenido problemas como lo del agua en La Paz, todito el mundo éramos culpables, todo el gobierno era culpable, nos dicen ustedes los masistas desgraciados han tenido la culpa. Hemos aprendido que el pueblo se desahoga. Tenemos que aguantar compañeros, en sus núcleos les van a agarrar y nos van a comparar con la antigua ley. Algunos (profesores) por ejemplo nos dirán: esto me va a quitar más tiempo, dirán que los sábados y domingos “yo tengo mi negocito” y eso les va a afectar. Pero tenemos que tener la capacidad de soportar, pero también tenemos que tener la capacidad de proponer, ahora si nosotros vamos a estar dudando, pues no la hemos perdido compañeros.

Participación de la hermana Martha Gonzáles:

- Yo nada más quisiera aclarar al respecto con lo que menciona el hermano Walter y el Ministerio, un poco referido a las debilidades en cuanto a la política y como aplicarla.
- En los núcleos referenciales, en cuanto al apoyo que nos da la unidad pedagógica, tenemos el problema, por ejemplo, de la esencia misma de la cosmovisión aymara ya que en el proceso pedagógico que se pone, no conoce el mismo maestro.
- Otra cosa es el uso de la lengua en los procesos pedagógicos, eso también tiene que conocer (el maestro) el aspecto lingüístico de la lengua y eso no se va a entender, en castellano ¿en cuánto tiempo aprenden a escribir? en 15 años y eso deficientemente a veces. Entonces por voluntad no va a venir el aprendizaje del aymara, una vez que veamos esto ¿Cuál es el mecanismo

que nos garantice la aplicación del modelo en el tiempo que nos planteemos? Porque ese docente al que vamos a capacitar, que le vamos a transferir herramientas, se comprometa a trabajar, porque tampoco nosotros vamos a estar rogando ni nada, eso tendría que ver también el Ministerio para el compromiso.

Acompañamiento

¿Qué es el acompañamiento en la implementación del currículo regionalizado?

Es vivir la experiencia de la implementación del modelo juntos, compartir las experiencias, experimentar juntos, el aprendizaje es de ambas partes

¿Qué no es acompañar en la aplicación del modelo educativo?

Es mencionar que el profesor no sabe, es despreciar el trabajo del docente, la observación simple, no es avalar al maestro.

Objetivo:

- Promover el liderazgo crítico en la concreción curricular de los maestros y maestras. Ir reflexionando de manera conjunta.

APUNTES SOBRE EL TALLER:

Implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo:

El MESCP se plantea desde el año 2010 con la creación de la ley de educación 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez. En materia técnica se viene postulando a partir del año 2011 mediante la Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingües (UPIIP) del Ministerio de Educación.

Instituciones involucradas en la aplicación del MESCP a partir del año 2017:

- 1- Ministerio de Educación (UPIIP)
 - Coordinar políticamente con los diferentes niveles de gobierno y sindicatos.
- 2- Instituto Pluricultural de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC)

- Acompañamiento en la comunidad en la implementación del modelo educativo desde la visión de cada nación originaria.
- 3- Universidad Pedagógica
- Desarrollar procesos de formación para docentes y actores involucrados, en su caso negociar con los profesores que se resistan a la implementación del modelo educativo.
- 4- Coordinación Nacional de los CEPO's
- Organizar los consejos Educativos sociales comunitarios
- 5- Cooperación internacional (UNICEF)
- Proporcionar recursos económicos, respetando las normas legales del Estado Plurinacional.

Componentes para la implementación del MESCP:

- Inversión municipal:
 - Mediante la autonomía municipal se establece el porcentaje de recursos económicos otorgados a educación según el municipio.
- Proyecto Sociocomunitario Productivo:
 - Coordinar con la comunidad y los maestros el PSP que convenga a cada comunidad con incentivo de promover innovaciones productivas dentro de la comunidad.
- Participación Social Comunitaria:
 - Conformar una participación social y apoyar en la gestión del modelo en conjunto con las comunidades.
- Materiales educativos:
 - Apoyar en la construcción de materiales educativos desde la realidad de la propia comunidad.
- Currículo escolar:

- Se implementa desde la conjugación del currículo base, el regionalizado y el diferenciado.
- El desarrollo de la lengua originaria:
 - Promover el uso de la lengua en las comunidades como herramienta fundamental en la consolidación del modelo educativo.

Proceso de seguimiento de implementación del MESCP:

- Objetivo:
 - Promover el liderazgo crítico en la concreción curricular

¿Cómo es el procedimiento del seguimiento al MESCP?

- Mirar los procesos educativos
- Reflexionar la práctica educativa
- Contrastar
- Planificar
- Implementar
- Evaluar

Tareas inmediatas:

- Reunión informativa con la comunidad y autoridades educativas de cada localidad.
- Elaborar actas de acuerdos en cada una de las reuniones
- Leer y apoyarse en la ley 070, el reglamento de evaluación Educativa y del PROFOCOM.

OBSERVACIONES PUNTUALES DEL TALLER:

- 10-Los participantes del taller, reconocen en su mayoría el desconocimiento del MESCP por parte de la población en general.
- 11-Se recalca la importancia que tienen los ILC's en la construcción de materiales para la enseñanza de las lenguas originarias, se exhorta a que aumenten esfuerzos ya que sin materiales el MESCP no podrá consolidarse.

- 12-Cabe mencionar que, al inicio del taller, se observó una actitud agresiva por parte de la UPIIP y del IPELC, hacia lo realizado por parte de los CEPO's, que desembocó un conjunto de reclamos entre agentes, poniendo en tela de juicio el compromiso las naciones originarias con la implementación del MESCP.
- 13-La tarea de seguimiento a la implementación del MESCP queda segmentada en diferentes actores, teniendo una mayor participación a instituciones dependientes del gobierno central, con ello se quita gran parte del poder organizativo y de seguimiento a los CEPO's, teniendo en cuenta que ellos a partir de la ley anterior, fueron quienes trabajaron de manera ardua para que se aplicara gran parte de los postulados del modelo educativo actual.
- 14-Se dota a los ILC's de mayor poder político ante las tareas de los CEPO's, con ello se da un golpe a los esfuerzos realizados por parte de los CEPO's desde 1994. Se entiende con ello que el ministerio no confía en la organización de los CEPO'S y que pretende centralizar el poder educativo en instancias dependientes del gobierno central.
- 15-Se plantea la aplicación de un diplomado de tres meses con la finalidad de formalizar la aplicación el seguimiento del MESCP. Teniendo como desarrolladores a académicos de la Universidad Pedagógica. En ello resalto el desconocimiento de estas personas en cuestión de lo realizado hasta ahora por diferentes actores educativos; en su caso quienes, por tiempo de trabajo, serían los CEPO's, los más indicados para impartir este diplomado.
- 16-En la cuestión de aprendizaje de la lengua materna, se piensa que en un corto tiempo y solo con un diplomado, se podrá capacitar de manera adecuada a los técnicos y profesores. Recordemos que para aprender español se tarda aproximadamente 15 años, y en muchos de los casos no se hace de manera efectiva, mucho menos se podrá realizar alguna acción acertada en un periodo de 3 meses.
- 17-Se observa una falta de articulación administrativa entre el Ministerio de Educación y otros ministerios que pudieran ayudar a la aplicación del

MESCP, ejemplo de ello es la ausencia de los ministerios de Cultura y de descolonización.

18-En general se puede ver que, la implementación y seguimiento del nuevo MESCP, lejos de ser una tarea administrativa, conlleva a más trabajo político entre instituciones gubernamentales y el bloque indígena. Con ello se muestra a la educación como un botín político, lejos de plantearse como una herramienta de descolonización, tal y como se maneja en el discurso del gobierno central.

ANEXOS

LA EXPERIENCIA DE VIVIR EN LA NACIÓN

IROHITO-URUS:

EL DIARIO DE CAMPO DE UN HERMANO
MEXICANO

LIC.GUSTAVO ÁNGEL GUZMÁN HERNÁNDEZ



PRESENTACIÓN



El siguiente documento es resultado de mi corta, pero significativa estancia en la comunidad Irohito Urus, ubicada en el municipio de Jesús de Machaca, provincia de Ingavi, Departamento de La Paz. Mi llegada a la comunidad fue con el objetivo

de realizar un estudio de campo, en la Unidad Educativa “Irohito Uru”, a cerca de la percepción que tiene el profesor de nivel primaria y secundaria sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). La información obtenida me ha servido para complementar mi tesis de grado, la cual estará culminada a mediados del año 2018. Durante mi estancia en la comunidad pude acercarme a la vida y las costumbres del pueblo Uru, pude observar la riqueza cultural y lingüística de esta pequeña pero hermosa comunidad.

Para lograr dicho estudio me di a la tarea de comunicarme con las instancias correspondientes, por un lado, me acerque al Consejo Educativo de la Nación Uru, el Instituto de Lengua y Cultura Uru, el Mallku Jilarata de la Nación Uru; por el otro tome contacto con el Ministerio de Educación a través de la Unidad de Políticas de Intraculturalidad, Interculturalidad y Plurilingüismo, quienes en conjunto me permitieron, sin ningún problema, llegar y permanecer en la comunidad durante una semana.

Este pequeño trabajo presenta mi vida diaria como un hermano extranjero que llega a la comunidad Irohito Uru, a conocer y a aprender la cultura milenaria del río desaguadero. Los relatos que mostraré en este documento son las notas en mi diario de campo, que me ayudó a plasmar todo lo que observé y sentí al convivir con los tíos, tías, profesores y niños de la comunidad. Espero no caer en errores al tratar de explicar la cultura y la vida de la comunidad.

Quizás estas líneas sirvan a la comunidad para observar cómo es que un hermano mexicano identifica la riqueza que tiene el pueblo de Irohito Uru, y con ello auto reflejarnos como los hermanos que somos, parte de grandes culturas milenarias que alguna vez fueron sinónimo de riqueza y poderío en nuestro amado continente.

PREFACIO:

Mi interés por visitar Bolivia inicia aproximadamente en el año 2014, cuando me encontraba en fechas para iniciar mi tesis de grado de Licenciatura en Política y Gestión Social en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Ciudad de México. Los cambios políticos en Bolivia me habían llamado la atención, saber que se estaba aplicando una nueva Constitución Política y por lo que llegaba de información a México, se enfrentaba Bolivia a un contexto revolucionario de nuevos tiempos. Por ello decidí realizar una tesis, donde comparaba la política indigenista en México y Bolivia, enfocándome a como en los dos países, se atacaba la atención de tierras a las comunidades indígenas.

Terminando la licenciatura y graduándome satisfactoriamente, inicié mi vida laboral como profesor de bachillerato, impartiendo clases de Historia de México; esto me ayudó pensar más sobre el tema de la educación, y al mismo tiempo nació en mí una duda sobre cómo se trabaja la educación en Bolivia, ya que no había olvidado lo aprendido de este país y me había enterado de que se estaba aplicando una nueva Ley de Educación, con otro Modelo Educativo, muy diferente al aplicado en México.

Así decidí en el año 2016, postularme como aspirante a la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación en la misma universidad que estudié mi licenciatura. Mi interés ahora era saber más de la cultura boliviana y de su sistema educativo, quería profundamente poder viajar a Bolivia y visitar diferentes naciones indígenas, para saber cómo se trabaja en ellas en base a sus saberes ancestrales, su cultura y su lengua. Resulté elegido y tuve la oportunidad de entrar a la maestría, con ello aumentaban más mis posibilidades de realizar mi viaje al país andino; tiempo después realizando los trámites necesarios recibí la noticia de que podría ir becado a Bolivia durante 3 meses para trabajar sobre cómo es el sistema educativo y sobre cómo se lleva a cabo la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe.

Llegue al país con expectativas que quizás no eran las reales sobre la educación y el sistema político de Bolivia, pero eso también me ayudó a entender de mejor manera la vida de los bolivianos y de las naciones indígenas que se desarrollan en el país. El día 8 de septiembre del 2017, me recibió el aeropuerto de El Alto con una helada que jamás en mi vida había experimentado, me asombro por la inmensidad de la ciudad de La Paz. Sufrí los primeros días el clima frío y la soledad de estar lejos de mi familia y de mi país; pero con el tiempo y con la ayuda de personas que conocí aquí, pude aclimatarme a la vida del paceño y la cultura de los bolivianos.

Tiempo después, me enfrentaba al arduo trabajo de encontrar la nación indígena idónea para poder realizar mi estudio de campo para mi tesis de maestría. Conocí a la hermana Angélica, a don Ciriaco y al tío Lorenzo, quienes me facilitaron la entrada a la comunidad de los Irohito-Urus. Decidí entonces realizar en esta nación originaria mi estudio, porque es una nación que ha sufrido la pérdida de gran parte de su cultura y su lengua; pero al ser una cultura tan rica en tradiciones y con una lengua tan hermosa como lo es el Uchumataqo y el ímpetu de sus habitantes por rescatarla, decidí permanecer durante una semana en esta nación para poder aprender y conocer lo tanto que tiene que ofrecer la comunidad de los Urus de Irohito.



LUNES 13 DE NOVIEMBRE 2017: LLEGADA A LA COMUNIDAD IROHITO-URUS

Salí de La Paz a las 10 am, hacia El Alto para tomar el teleférico rojo y azul y caminar unas cuadras a la terminal de autobuses de “Rio seco”, ahí tomaría una movilidad que me llevara directo a la comunidad de los Irohito-Urus.

Salí de la terminal a las 12:20 de la tarde, esperaba que la duración del viaje fuera de aproximadamente 2 horas, sin embargo, llegué en 1 hora 40 minutos, antes de las 2 de la tarde me encontraba sin problemas en la comunidad. En el camino me encontré con la hermana Angélica Inda, habitante de la comunidad y técnica del Instituto de Lengua y Cultura Uru (ILCU). También en la movilidad venían varias hermanas, que venían de La Paz para obtener víveres que pudieran llevar a la comunidad para su consumo o para vender ahí mismo. Entre ellas estaba la hermana Amalia, que posteriormente llegando a la comunidad me recibió cálidamente en su casa y me dio alojamiento y alimento durante mi estancia en la comunidad.

Después de acomodarme en la cálida habitación que me ofreció la hermana Amalia, me dispuse a buscar al director de la Unidad Educativa, me presenté con él y le expliqué el porqué de mi visita, solo pude hablar con el poco tiempo, se encontraba realizando inventario de fin de curso, junto con autoridades escolares y de la comunidad. Pasadas las 6 de la tarde regresé a la Unidad Educativa para ver si el profesor Jorge ya se encontraba dispuesto para explicarle detalladamente mi estancia en la comunidad, mostrándole mis documentos que me avalaban como investigador, el director no dudó en aceptar poder trabajar con los profesores de la unidad y poder estar en por lo menos una clase como observador.

Al salir de la Unidad Educativa, me dirigí a la casa de la hermana Angélica para ver la posibilidad de tener un lugar donde ducharme durante la semana que estaría en la comunidad. Me presentó al tío Genaro, quien es profesor facilitador de la lengua Uchumataqo dentro de la Unidad Educativa, él me recibió gentilmente y a parte de la ducha, me invitó a estar en su clase para ayudarme en mi investigación, la cita era el día de mañana en punto de la 1 menos cuarto de la tarde; ¡Claro que no dude en asistir!

Terminé mi día un poco fatigado por el viaje y las emociones de estar en un contexto diferente al mío. La hermana Amalia me ofreció un rico caldo de pollo para cenar y junto con Luis, su hijo, vi una serie en mi computadora antes de dormir. Hoy dormí extremadamente temprano, no eran más de las 9:30 cuando me quedé profundamente dormido La vida ajetreada de la ciudad te hace dormir mucho más tarde, pero en el campo en cuanto cae el sol, todos entran en sus casas y se preparan para descansar, ya que las actividades empiezan muy temprano.



MARTES 14 DE NOVIEMBRE 2017: LA OBSERVACIÓN DE CLASE DEL TÍO GENARO

Inicio el día con un rico mate de coca, proporcionado por la hermana Amalia; pasadas las 8:30 de la mañana y en ceremonia cívica, el director Jorge me presenta con los alumnos y maestros, a los cuales expongo mi intención de hacerles algunas entrevistas a cerca de la Educación Intercultural Bilingüe.

Minutos después regresé a mi habitación para recoger mi cámara y poder tomar fotos de la comunidad, estuve un buen rato en el río, me recosté para sentir el sol y el aire en mi cara, se percibía un ambiente de tranquilidad muy reconfortante. Al regresar a mi habitación, ya se encontraba mi almuerzo servido. A la 1 menos cuarto me encontré con el tío Genaro para poder observar cómo es su clase de lengua que da a los niños de primaria. Estando en las actividades de aula, me di cuenta que en los niños existe una gran aceptación por su lengua Uchumataqo, sin embargo, como existen pocos materiales didácticos y la normalización de la lengua es complicada, se avanza paso a paso en la revitalización de la lengua.

Al término de la clase del tío Genaro, llega el director Jorge y aprovecho su tiempo para realizarle una entrevista a cerca de mi tema de investigación, me ocupo 1 hora de su tiempo y considero tener buena información de esta charla entre el director y yo. La Unidad Educativa cuenta con nivel primerio y nivel secundario, me comentan los profesores que recientemente se creó el nivel secundario y por ello la mayoría de los nuevos docentes eran de nivel secundario; el director Jorge es quien está a cargo de los niños de primaria, el sólo se hace cargo de los seis grados, en una especie de modalidad multigrado.

Ya pasadas las 4 de la tarde le pido permiso al tío Genaro para ducharme, y lo hago mientras veo rápidamente que los chicos de secundaria juegan futbol con otros chavos que llegaron de una comunidad aledaña para apostar 1 refresco a quien resulte victorioso, lamentablemente los chicos de Irohito pierden el encuentro, pero estoy seguro que en la próxima podrán desquitar el marcador. En la noche término cenando de nuevo con Luis y sus hermanos viendo otro capítulo de la serie que llevaba en mi computadora, a las 9 de la noche apago las luces de mi habitación y doy por concluido mi segundo día en la comunidad.



MIÉRCOLES 15 DE NOVIEMBRE 2017: REVITALIZACIÓN DE LA LENGUA UCHUMATAQO.

Inicié el día con un gran desayuno a base de mate de coca y un rico pan con mermelada, en la mañana me dediqué a organizar las entrevistas que planeaba aplicar dentro de la Unidad Educativa, descansé por unas horas; tiempo después a las 5 de la tarde, la hermana Angélica me invitó a estar presente durante la jornada de trabajo que realizaría en la comunidad sobre la revitalización de la lengua Uchumataqo. Se concentrarían integrantes de la comunidad, abuelos, tíos y niños, también llegaría un hermano compañero de la fundación PROIEB Andes llamado Carlos, con quien se estaba trabajando desde agosto en un proyecto de creación de un diccionario y abecedario en lengua Uchumataqo, y con ello se promueva la enseñanza de la lengua dentro de la Unidad Educativa.

Me menciona la hermana Angélica que el Ministerio de Educación, conforme a la nueva Ley 070, ha promovido el reconocimiento de la lengua Uru, sin embargo, existen 3 comunidades que son parte de la nación Uru; los Urus de Chipaya, los Urus del Lago Popó y los Urus de Irohito, por ello se buscó la creación de un abecedario común de las naciones Uru, se dieron a la tarea de buscar las semejanzas entre las variantes de cada comunidad. Aunque se estipule un mismo abecedario de la nación Uru, la comunidad Irohito Uru tiene propiamente la lengua Uchumataqo que, en los últimos años, por la falta de hablantes, se ha ido perdiendo, por eso la tarea de la comunidad de revitalizar su lengua autóctona.

En el encuentro asistieron 16 adultos y 10 niños, aunque fue poca la asistencia, los que estuvieron trabajaron de manera ardua y comprometida para que el proyecto pudiera salir a flote. Una de las causas del porque se buscaba definir bien el

diccionario Uchumataqo, fue porque se enseña la lengua dentro de la Unidad Educativa, pero existen varias palabras y pronunciaciones que aún no se definen propiamente y puede crear confusión a la hora de su aprendizaje, esto por las pocas personas que mantienen el habla de esta lengua, como también de la poca normalización del mismo. Dentro del trabajo del compañero Carlos de PROIEB Andes, se indicó que se producirán alrededor de 400 ejemplares del diccionario para que se queden en la comunidad.

La hermana Angélica comenzó con los trabajos del encuentro, se explicó que se iban a trabajar aproximadamente 1500 palabras que ya tienen una transcripción castellano-Uchumataqo, pero se tienen dudas de si están bien normalizadas, por ello se iba a trabajar en conjunto para determinar si están bien trasladadas de un idioma al otro. Cabe señalar que algunas palabras en Uchumataqo no existen, por su carácter moderno o porque nunca se trabajaron en la lengua Uchumataqo, por ejemplo: computadora o encendedor, entonces la tarea era en ese momento definir alguna palabra creada a partir un consenso entre todos. Menciono un ejemplo de ciertas palabras que se tenían dudas en su definición:

Amchuk ----- manejado como posesivo del pronombre “ustedes” pero en tercera persona.

Se creó controversia entre:

Amchuku o Amchuki ----- quedando Amchuki para el pronombre “ustedes”

Termina la jornada a aproximadamente a las 9:30 de la noche, definiendo trabajar al día siguiente a partir de las 6:30 am para complementar los trabajos.

JUEVES 16 DE NOVIEMBRE 2017: ENTREVISTAS A PROFESORES Y CONTINUACIÓN DEL DICCIONARIO UCHUMATAQO.

Comienzo el día como a las 8 am, desayuno y salgo inmediatamente al lugar donde se estaba trabajando el diccionario, pero me encuentro con la mala noticia de que se cortó la electricidad en la comunidad y como se necesita proyector y computadora para agilizar el trabajo, se tuvo que aplazar el trabajo hasta como a las 4 de la tarde.

Decido aprovechar ese tiempo para concretar las entrevistas a los profesores de la Unidad Educativa a cerca de mi investigación, logro encontrarme con las profesoras Martha y Rosemary, también aprovecho para entrevistar a la hermana Angélica como parte de esta revitalización de la lengua Uchumataqo. Las entrevistas realizadas me ayudan a entender lo que entiende el profesor sobre la Educación Intercultural Bilingüe dentro de la comunidad y de la Unidad Educativa, me encuentro con algunas respuestas que ya me esperaba y con otras que me hacen pensar sobre la forma en que revitaliza la lengua; afortunadamente no existe ninguna resistencia por parte de los docentes para que ellos mismos aprendan la lengua Uchumataqo, teniendo en cuenta de que ningún profesor es de origen Uru, y que por su carácter de Aymaras pudieran no aceptar la enseñanza de la lengua nativa de la comunidad; hasta en algunos casos pude ver una fuerte intención de aprender la lengua por parte de la varias profesoras.

Ya para las 4 de la tarde, se reanudan las actividades con la comunidad, se busca realizar el trabajo de manera más rápida, pero como se encuentran ciertas controversias se tarda más el proceso de observación, los trabajos concluyen de nuevo aproximadamente a las 9 de la noche, y no se logra concluir con las casi 1500 palabras, por ello se extendió un día más el proceso de conformación del abecedario.



B	C
1 UCHUMATAQO	CASTELLANO
2 Acha. Sust.	Cabeza. Sust.
3 Achasi. Sust.	Almohada. Sust.
4 Achij. Sust.	Cráneo. Sust.
5 Achich misa/ yoa misa/ qut misa. Sust.	Mesa ritual Sust.
6 Achicha. Sust.	Abuelo. Sust.
7 Achichi. Sust.	Garza. Sust.
8 Achichay. Vbo.	Envejecer. Vbo.
9 Achuchay. Vbo.	Cultivar. Vbo.
10 Ajchi. Sust.	Animal. Sust.
11 Akso. Sust.	Falda
12 Aichhi/ katwa/ chakway luki/ aichicha. Sust.	Nieto
13 Almilla. Sust.	Almilla (camisa de vayeta)
14 Alm. Digno.	ITU



VIERNES 17 DE NOVIEMBRE 2017: ÚLTIMAS ENTREVISTAS Y AGRADECIMIENTO A LA COMUNIDAD

Inicio mi último día dentro de la comunidad, con un ligero desayuno gracias a la hermana Amalia; hablo con ella para cancelarle la comida y el alojamiento durante esta semana, le agradezco su hospitalidad y aprovecho su atención para entrevistarla como madre de familia, pidiéndole que me exprese su actitud ante la manera en que se trabaja en la Unidad Educativa, ya que ella, aunque joven, tiene varios hijos en la escuela.

Posteriormente permanezco por un breve momento en los trabajos del diccionario Uchumataqo, que por tercer día continuaban por los anteriores atrasos causados por la falta de energía del día de ayer. Salgo en busca de más entrevistas y me encuentro con la profesora Beatriz y el profesor Raúl, quienes gentilmente acceden a platicar con ellos.

Al terminar la plática con los profesores restantes, logro concretar mi última entrevista con el tío Lorenzo, Maiku supremo de la nación Uru y pieza clave para poder permanecer dentro de la comunidad. Nos tomamos 30 minutos para plantear la situación actual de la Educación Intercultural Bilingüe dentro de la comunidad y sobre la revitalización de la lengua Uchumataqo, terminamos con un buen sabor de boca, teniendo experiencias propias de nuestros contextos y le reitero mi respeto y agradecimiento por permitirme estar con ellos.

Posteriormente busco al director Jorge para extenderle mis agradecimientos, en formación con los alumnos decido despedirme igual de ellos y les hago un llamado para que no dejen de practicar su lengua, para que mantengan su cultura y no la pierdan cuando cambien de contexto social en caso de que algunos salgan a la ciudad en busca de mejores oportunidades de vida.

Me despido de la hermana Angélica y de igual manera de externo mis agradecimientos por la ayuda y orientación durante mi estancia en la comunidad, le reitero que, a inicios del siguiente mes, me comprometo a entregarle a la comunidad este diario de campo y con ello dejar algo a la comunidad, en forma de agradecimiento por su hospitalidad y ayuda.

Salgo de la comunidad acompañado por el hermano Carlos, él retorna de igual manera a La Paz para posteriormente salir a Cochabamba, en donde tiene las oficinas centrales la fundación de la que es parte. Salimos al cruce del camino en busca de movilidad, tardamos más de una hora y no pasa ninguna movilidad disponible, entonces le pedimos de favor al tío Genaro si nos puede llevar a la carretera, él nos dice que irá a Desaguadero en la frontera con Perú y que ahí nos puede dejar para tomar otra movilidad. Llegamos a Desaguadero, decidimos comer juntos y de paso disfrutar una cerveza peruana (cabe mencionar que son de muy buen sabor y muy baratas). Ya aproximadamente como a las 4 de la tarde, Carlos y yo decidimos retornar ahora sí a La Paz, tomamos una movilidad juntos, charlamos de nuestros países y de su situación política y social, llegamos como a las 6:30 a la ciudad de El Alto, tomamos caminos diferentes y me despido de él.

Llego a las 7 de la noche a mi departamento ubicado en la Avenida Arce del centro de La Paz, con una sensación de satisfacción por haber vivido durante una semana con la gran nación Uru de Irohito, pero también llego con una sensación de cansancio; me dispongo a cenar, ducharme; termino el día pensando en las actividades a realizar en los días siguientes.

PENSAMIENTO SOBRE LA REVITALIZACIÓN DE LA LENGUA UCHUMATAQO.

Quizás, la Constitución Política de Bolivia y la Ley educativa 070, tengan contradicciones, omisiones o incongruencias. Quizás, quienes promovieron estas leyes saben mucho o poco sobre las necesidades de las naciones indígenas. Quizás, la misma implementación de estas normas, conllevan en varias ocasiones a conflictos políticos entre naciones indígenas.

Pero lo que en verdad se ha provocado, ha sido que las culturas y lenguas originarias, puedan tener un renacimiento. Existe aun mucho por hacer, se necesita normalizar muchas lenguas que se están perdiendo a causa de la poca gente que las habla. Pero tener el honor de asistir a estas actividades de revitalización de las lenguas, da señal de que se está llendo por un buen camino.

El poder estar en este encuentro entre la nación Uru de Irohito, el ILCU y la fundación PROIEB Andes, me levantó el animo y veo que aun hay mucho que hacer para que las naciones originarias resurgan y solo ellas pueden lograrlo. Ver el trabajo imperante de gran parte de la comunidad, definiendo concepto por concepto, palabra por palabra y letra por letra, a cerca de como plasmar entre todos la lengua Uchumataqo, hace que me sienta con animos de seguir trabajando para propagar todo este conocimiento y estas experiencias en toda América Latina.

Ver a los abuelos y tíos discutiendo de como debe ir una palabra, ayudados y hasta cierto punto corregidos por los niños, hace reacer el alma. Todo esto crea identidad, no sólo es para plasmar una lengua, sino es para perdurar el conocimiento por generaciones. Se forja así una identidad, que hace tiempo se encontraba perdida, da gusto ver como los niños de la comunidad, no solo hablan español y Aymara, sino Uchumataqo y hasta un poco de inglés.

“Ahora me doy cuenta que en esta comunidad, antes de sentirse paceños o bolivianos, se sienten Urus y no sólo Urus, sino Urus de Irohito y hablan orgullosamente la lengua Uchumataqo”



AGRADECIMIENTOS:

En general agradezco a toda la comunidad de Irohito Urus, por haberme permitido vivir por un corto tiempo con todos. No pude conocer a la mayoría de los habitantes de la comunidad, pero si pude conversar con personas que tienen mucho sentido de pertenencia y valor por su nación.

Agradezco a tío Lorenzo, por aceptarme en la comunidad y en su propia casa durante este tiempo.

Agradezco a la hermana Angélica, porque gracias a ella pude crear el contacto para poder acceder a esta bella comunidad.

Agradezco a tío Genaro, por permitirme estar en su clase como observador y facilitarme su amistad y apoyo.

Agradezco a la hermana Amalia y a su familia por darme hospedaje y rica comida que extrañaré en La Paz.

Agradezco al director Jorge, por su ayuda y comprensión al permitirme trabajar en la Unidad Educativa de la comunidad.

Agradezco a la profesora Martha, Rosemary, Beatriz, y al profesor Raúl; por su tiempo y atención al momento de trabajar las entrevistas, porque ustedes son mi objeto de estudio y por ello, su colaboración fue imprescindible para mi persona.

Agradezco a todos los niños que convivieron conmigo, no pude aprenderme todos sus nombres, pero en especial a Luis y Diego, quienes me entretenían con sus bromas y juegos.

3 DE DICIEMBRE DEL AÑO 2017, LA PAZ, BOLIVIA.

