

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
DEPARTAMENTO DE POST GRADO

PROGRAMA DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAISES ANDINOS
PROEIB Andes

LAS RAMAS DIVERSIFICADAS DENTRO EL PLANTEAMIENTO DEL CURRÍCULO DE LA REFORMA EDUCATIVA

**“Imaynachus kawsayniyku, chayta yachaywasiman
apaykusunman”**

Hugo Flores Vilca

**Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón,
en cumplimiento parcial de los requerimientos para la obtención
del título de Magister en Educación Intercultural Bilingüe
con la mención en planificación y gestión**

Asesor de tesis: Dr. Gustavo Gottret

Cochabamba, Bolivia

2003

**La presente tesis LAS RAMAS DIVERSIFICADAS DENTRO DEL
PLANTEAMIENTO DEL CURRÍCULO DE LA REFORMA EDUCATIVA fue aprobada
el**

.....
.....

Asesor

Tribunal

Tribunal

Tribunal

Jefe del Departamento de Post-Grado

Decano

AGRADECIMIENTOS

La culminación de la presente tesis se debe a varias instituciones y personas que de forma directa o indirecta tuvieron que ver con mi formación, por lo tanto, mis agradecimientos sinceros van dirigidas a todos ellos.

En primer lugar a los colegas maestros/as, director, asesor pedagógico y alumnos/as del Núcleo Escolar “René Barrientos Ortúño” de Piusilla, por haberme brindado el apoyo en forma desinteresada durante la investigación. Así mismo al Prof. Clímaco Mena, Director Distrital de Morochata, por haberme abierto la posibilidad de realizar el trabajo de campo pertinente.

A los dirigentes sindicales, comunales, juntas educativas y padres/madres de familia de las comunidades Pata Morochata, Torreni, Chururi y Piusilla, por tenerme paciencia y proporcionarme la información que se requería.

A mi asesor de tesis Dr. Gustavo Gottret, por los consejos oportunos, comprensión y paciencia que me permitieron ampliar mis conocimientos. También al cuerpo académico de docentes, por las sugerencias oportunas que realizaron al trabajo desde su inicio hasta su conclusión.

A quienes conducen y dirigen la institución del PROEIB Andes, Dr. Luis Enrique López y Dra. Inge Sichra, también a los docentes por compartir los cinco semestres en las diferentes áreas de conocimiento desarrolladas a través del curso.

A mis hijos Raúl Alberto y Jeanette, quienes supieron impulsarme en los momentos más difíciles, por demostrarme cariño y comprensión dentro de la elaboración del presente trabajo.

A mi querida esposa Yolanda, por las palabras de aliento en procura de culminar el reto que me propuse al ingresar al curso de maestría del PROEIB Andes, a ellos debo lo que actualmente represento y soy.

† A mi amiga y compañera de estudio Celestina Domínguez, quien dejó este mundo convencida que la EIB permitiría el cambio de una educación unidireccional, tengo la certeza que desde el más allá ha apoyado en el cumplimiento de mi objetivo.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación pretende hacer reflexionar sobre algunas inquietudes que emergen en la fase de implementación de la Ley 1565 de Reforma Educativa en Bolivia, a lo más, respecto al currículo (Tronco Común) que prescribe esta Ley. En ésta se señala que se debe construir las Ramas Curriculares Diversificadas, partiendo de los saberes locales propios de cada comunidad.

En el Núcleo Escolar “René Barrientos Ortuño” de Piusilla, a ocho años de ejecución de la propuesta del currículo de la Reforma Educativa, se pretende estudiar cómo están encarando los actores de la educación el currículo diversificado. Al respecto, se utilizó la técnica de observación etnográfica de aula, lo que permitió describir diversos procesos curriculares y ver en qué medida se estuvo realizando la inclusión de saberes locales en aquéllos; así como constatar la participación de padres de familia en las actividades curriculares con sus conocimientos.

En las observaciones realizadas, se pudo evidenciar que existe una educación bilingüe dentro los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde se emplea el quechua como primera lengua de enseñanza y el castellano como segunda lengua, faltando la educación intercultural en la que se incluya los saberes comunales existentes dentro la región.

En las percepciones recogidas de los actores de la comunidad educativa, se ha podido evidenciar que existe consenso por parte de los habitantes, en sentido que es muy necesario construir el currículo diversificado con la inclusión de sus conocimientos y la participación de los habitantes y autoridades comunales de la región en los procesos de aula.

El estudio aborda temas relacionados a las actividades curriculares que realizan los docentes, el tipo de estrategias que emplean dentro de estas prácticas, la inclusión de saberes locales en dichos procesos, la participación de los padres de familia en las actividades curriculares y, finalmente, la preparación y formación que tienen los actores de la comunidad educativa en cuanto a la elaboración del currículo diversificado, y lo que piensan y dicen los actores comunales y educativos respecto de esta construcción.

Palabras claves: comunidad educativa, currículo diversificado, saberes locales.

RESUMEN EN LENGUA INDÍGENA

QHICHWA SIMIPI PISIQILLQAY

1. Sasachay, Imaptin, Yachay taripana ima (Problema, justificación y objetivos)

a) Sasachay (Problema)

Kay Qullasuyu ukhupi, ñawpa pachapi, yachay mana sumaq kamachisqachu karqa, imaraykuchus yachaywasikuna qhapaq runallapaq, chaymantapis qhari wawakunallapaq karqa. Chaymanta waranqa jisq'un pachaq phichqa chunka phichqayuq wata kachkaptin, juk jatun kamachiy yachay jawa lluqsimurqa; yachaywasi tukuy kay Qullasuyu ukhupi kananta nispa kamachimurqa, chaymanta yachaywasikuna kay chakra llamk'aqkunapaq, jinallamantataq qhuya ukhupi llamk'aqkunapaq sayarirqa.

Chay jatun kamachiy tikrasqa wak jatun kamachiyan karqa, mayqinpatachus sutin kachkan 'Musuq Yachachiy'¹, chay kamachiy waranqa jisq'un pachak jisq'un chunka tawayuq wata kachkaptin lluqsimun. Chay kamachiyqa imaynatataq yachay kananta iskay qallupi kawsaq puraqpi yachayta riqsichimurqa; kunan chay kamachiyan yachaywasikunapi llamk'arikuchkanku. Chaypaq tukuy ima yanapay chayamuchkan, jinallamantataq wak juch'uy kamachiykuna sumaqta kawsayninchikta yachaywasiman apanapaq lluqsimullantaq.

Kay llamk'aywan kayta qhawariyta munani: yachaywasikunapi yachachiqkuna, umalliqkuna, yachaysiqkuna, yachaqaqkuna, yachaywasi kamachiqkuna ima, imaynatataq kay kawsayninkuta apaykachachkanku; sapa yachaywasi juñipi ima llamk'aykunataq kachkan; chaymanta mana kaptin, imaraykutaaq kay kawsayninchikmanta yachay manaraq llamk'arisqachu kachkan.

b) Imaptin (Justificación)

Kay Musuq Yachachiy pusaq watataña apaykachasqa kay yachaywasikunapi kasqanrayku, kay yachay taripay ruwarikuchkan; yachaywasikunapi manaraq ni ima llamk'asqa kay kawsayninchikmanta yachay rikhurikuchkanchu.

¹ Término empleado por el equipo de la Dirección General de Coordinación Técnica, tomado en cuenta del vocabulario pedagógico trabajado por Celestino Choque y otros.

Chaymantapis sumaq kamachiy kan, chaykuna kayjina yupayniyuq: 23949; 23950; 23952, chaykunapi kawsayninchikmanta yachayta llamk'arispa yachaywasiman yaykunanpaq, sut'inta pikunachus ruwananku tiyan kamachichkan chayta.

c) Yachay taripana (Objetivo general)

Kay llamk'ay sumaqta ruwakunanpaq, kay yachay taripay qillqarikun:

Qhawarina imaymana ruwaykunatataq yachachiqkuna apaykachachkanku, umalliqkuna, yachaysiqkuna, yachaqaqkuna, yachaywasi kamachiqkuna ima, kay kawsayninchikmanta yachayta llamk'ayninpi ima, chaypaq ayllup yachayninkuta imaynatataq k'askachichkanku kay yachay wakichisqaman.

d) Juch'uy yachay taripana (Objetivos específicos)

Kaypi juch'uy yachaykunataq sumaq chaniyuqta qhawarichisaq:

- Imaynatataq yachachiqkuna llamk'ayninkupi yachaywasi ukhupi kay ayllup kawsayninta yaykuchichkanku.
- Waturina imaynatataq umalliqkuna, yachachiqkunawan ima, sumaq wakichisqa kanku kay kawsayninchikmanta yachayta llamk'arinankupaq.
- Imaynatataq chakra llamk'aykuna chay kawsayninkuwan yachaywasipi chhapukuchkanku.
- Imaynatataq yachaysiq yachaywasipi ukhupi kay kawsayman yachayta llamk'arichkanku.

2 Yachay taripaq ruwaynin (Metodología)

Kay yachay taripay junt'akunanpaq, ruwanakuna wakichisqa karqa, chayqa ruwakurqa qhawarichinapaq imaynataq kawsaynin kachkan kikin ayllup ukhupi; chaywanta qillqanapaq imaynataq yachachiq, runakuna, wawakuna ima rimarinku, qillqarinku yachaywasipi ukhupi; chaymantapis tata mama imanaynataqa paykuna kay yachaywasinan chhapukusanku chayta waturinapaq juk tapupayta wakichikullantaq; jinallamantataq yachachiqunapaq wak tapupayta wakichikun, chapi imaynataq kay kawsayninchikmanta yachayta paykuna t'ukurisanku.

Kay yachay taripaq wakichiyqa, sumaqta willay tantaykunata apaykachananpaq kachkan, chay willaykuna imaynataq ayllup kawsaynin kasqanta yacharichiwanchik, chaytaq sumaq kuskita ruwayta atisunman.

Sumaq yachay tariyta ruwanapaq, yachay wasita qhawarinapaq wakichisqa karqa, imaynatataq yachachiqkuna yachachiqwan llamk'arichkanku; chaymantapis wawakuna, yachachiqkuna, umalliqkuna, yachaysiqkuna, tata mamawan ima imatachus paykuna t'ukurinku kay yachay wasimanta, iskay qallupi kawsaypuraypi yachayta, chaymanta ima yachaykunataq kachkan chaypaq tapupayay ruwayta wakichisqa karqa; jinamanta, wakichiy qillqayta qhawarisqa karqa, chaywan astawan willayta tantakun.

Tukuy kay willaykunata juqharinapaq mana chay ruwanallatachu apaykachakun, chay willay tantayta qillqarinapaq juk chakra patapi qillqana p'anqata apaykachakurqa, chaypi tukuy ima qillqarisqa kachkan, chaypi imaynatataq yachachiqkuna llamk'arinku, chaymanta imaynatataq tata mama, kamachiq ayllu ukhupi, tukuy chay qillqasqa kachkan.

Jinallamantataq kay willay tantay juqharinapaq chunka jukniyuq ruwanakunata wakichisqa karqa, yachay wasipi imaynatataq yachachiqkuna llamk'arisanku chay ayllup yachayninta, chaymanta ayllu qhawarinapaq imaynataq jallp'anku, imaynatataq kawsakunku, yakunku kanchu manachu, ima qutuchaykunataq tiyan, chaykuna wakichisqa karqa.

3 Jatun yuyampaq wakichisqa (Teoría)

Kaysayninchikmanta Yachay llamk'anapaq, sumaq kamachisqa kachkan kay Suyup Kamachiyninwan, chaypi kay yupaykunawan kachkanku: 23949; 23950; 23952, chay kamachiyqa mana sumaq junt'asqachu kunankama kachkan.

Chaymantapis imaynatataq "Qhichwa Suyup Yachachiy Kunay"² utqhayllataña wakichinata juk yachay wakichisqata kay ayllup yachayninkuwan mañarichkanku. Jinamanta kay ruwaypi wakin qillqaqkunata, mayqinkunachus t'ukurinku kayjina yuyaykunata qhawarisqa kachkan.

² Se refiere al "Consejo Educativo de la Nación Quechua", trabajo realizado por Celestino Choque y compañeros.

Qhichwa Suyup Yachachiykunan, mañarichkanku utqhayllata Kawsayninchikmanta Yachayta sapa yachay wasi juñipi, sapa kitipi ima llamk'arisqa kananta, chayta ñawirisunman kay qillqayninpi 'Sunqunchik ukhumanta pacha qhichwa kawsayninchiqta (sic) t'ikarichina', chaypi qillqasqa kachkan: "Sumaq kallpawan kay iskay qallupi kawsaypuriypi yachay qhari warmi wawakunapaq kanan tiyan, chaypi paykuna kikin qallunkumanta, paykunap kawasayninkumanta, kitinkumanta yachanankupaq" (CENAQ 2002:6).

Kay t'aqa llamk'arinapaq wakin pachan suyumanta qillqaqkuna kan, chaymanta wak suyumanta qillqaqkuna ima, chaypi juk qillqaqta kay suyumanta ñawirini, pay imaynatataq ayllup kawsaynin kay wakichiy runap kariyninpi yaykusqamanta qillqarin. Cox qillqaq nisqanmanjina: "yachay Abya Yala suyumanta, sinchi ukhumanta lluqsimusqa, unanchasqa, chayrayku ayllup ukhullanpi ruwakun, sumaqta umallikunapaq chhapukuna tiyan tukuy chay ruwayninkuman" (Cox 1996:5).

Chaymanta kallantaq wakin chakrapi llamk'aqkunap qutun, usqhayllata Kawsayninchiqmanta Yachayta wakichinata mañallasankutaq; kay tata Florencio Alarcón³ chaypi kachkan, mayqinchus Raqaypampa tantakuypì nirqa: "Kay Kawsayninchiqmanta Yachayta yachachinapaq, kanan tiyan pikunachus kay jallp'a patapi llamk'aq, tiyaq qaqquna, chaykuna yachachinanku tiyan, chaypaq juk ayllup yachachiymanta kunan ruwarikunan tiyan, chaypaq yachaywasi ukhupi juk phanita jaywarisunman unay kawsay llamk'aqkuna qutumanta yachachinanpaq, pikunataq sumaqta aylluta juqharirqanku, chaykunata yacharichisunman" (CENDA 1997:12)

Kayjina qutuchaykuna sinchita mañarichkanku uskhayllata Kawsayninchikmanta Yachayta llamk'arinankuta, paykuna nillankutaq kay Yachay T'ikraypi mana sumaqtachu yachay wakichisqa qillqarisqachu kachkan, imaraykuchus chaypi q'arap kawsaynillan kachkan.

Musuq Yachachiy juk yuyay yachayta kamachimun, chaypi, imaynatataq yachaywasi ukhupi yachachikunanta nichkan, chayqa Vygotski nisqanmanjina kachkan: "Wawakunapta tukuy yachaynin tatapta, mamapta, wawqi masinpata yanapayninwan ima ruwakun, chaymantapis ima ñak'ariytaq wawakunapta kachkan; chayta wawa mana ch'uwançayta atiptin, kuraq runawan, yachachiqwan ima yanapachikuspa chay ñak'ariyta atipanan tiyan" (Vygotski 1979a:133)

³ El compañero Florencio Alarcón, es Exsecretario de la Federación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Cochabamba y actualmente es Diputado Suplente de la región central de altura.

4 Yachay taripay, tukuchay (Resultados y conclusiones)

a) Yachay taripay

Kay yachay wasipi qhawarisqamanjina, yachachiqkuna, qhichwa rimaypi yachachichkanku chaypaq p'anqata "qillqakamay", "kipukamay" imata apaykachkanku, jinamanta wawakunata juch'uy qutupi tantakuspa llamk'arichkanku, chaymantapis yachaqay k'uchuta ima ruwachkanku.

Chaymanta tatakunata waturispa, paykuna yachay wasiman kawsayninkuta chayachinkuchu manachu, chaymanta kayjinata ninku: "Mana yachasqaya yachaywasiman chayachinichu, imaraykuchus mana yachachiq waqyarichiwaykuchu yachayniykuwan yanaparinapaq". Chayjina willaykuna tiyan; chaymata waturispa imaynatataq kay kawsayninchikmanta yachayta ruwasunman tatakuna kayjinata ninku: "Imaynachus kawsayniyku, chayta apaykusunman yachaywasiman, jallp'a jawacha parlarisunman"; chaymanta waturispa ayllu kamachiqkunata, paykuna ima kawsaykunatataq yachay wasiman apaykusunman ninku: "Mana ancha ñawpa kawsay kapuwaykuchu, chaymantapis qutuchakuypi jina t'ukuriyku, imaynatataq ñawpa kawsayniyku karqa, kunantaq imaynataq kachkan, chayta yachay wasiman apaykusunman".

Chaymanta paykuna imaynatataq kay kawsayninchikmanta yachayta llamk'arisunman nillankutaq: "Tukuy ayllupi tantakuspa chay yachayninchikta llamk'arisunman, mana p'iti p'iti ruwasunmanchu, imaraykuchus tukuyninchik ruwananchik tiyan, tukuy yachayninchikta riqsichina tiyan", chayta ninku; ayllu kamachiqkunaqa paykuna sinchi kallpawan wayqi masikunata tantaykunku, chay qutu ukhupi llamk'arisunman nispa ninku.

Jinallatataq imayanatataq tata jina wawakunaman yachachisqankuta willarinku, chaypi paykuna kayjinata ninku: "Ñuqayku wawasta apayku llamk'aq chakraman k'uychichaw p'unchayta, imaraykuchus yanapata munaykupuni, chaypi wawakuna qhawayaku imaynatataq wakata watasqayku, chaypi wakin wawakunaqa yanapawayku...". Chaymanta mamakunapis: "Jinamanta warmi wawakunata mamanpis kasunmanjina, paykuna yacharichinku jinata: ¡Kayjinamanta phuchkana!, nispa nillankutaq. Chaymanta paykuna phuchkayta qallarinku". Jinallatataq imaynatataq paykuna sumaq sunquyuq kawsayta jap'iqanankupaq, kayjinata ninku: "Ñuqayku kay Pata Morochatapi, wawakunaman yacharichiwayku juk yachayta jina quspa; chaymantapis astawan

yaparispa kawsayniykumantajina yacharichiyku". Chayjinamanta paykuna mana qhillá, mana llulla, nitaq suwa kanankupaq tatakuna yacharichinku.

b) Tukuchay

Yachachiqpata wakichiyninta qhawarispa, chaypi mana tata mamakuna ima yanapankuchu chayta sapallanku llamk'anankupaq wakichinku. Chaymanta yachaysiq sumaqta yanapan yachay wasipi, chayta tatakuna, yachachiqkuna, yachaqaqkuna ima ninku.

Jinallataq, mana kay tatakuna, mamakuna yachayninkuwan yachay wasiman yaykunkuchu, yachachiqkuna mana wakyarinkuchu nispa ninku; chantapis tatakuna mana sinchi pachata jap'inkuchu, sinchi llamk'ayniyuq chakrapatapi kanku, chayrayku mana waqyariyku nispa ninku.

Kay kawsayninchikmanta yachayta llamk'arinapaq, tatakuna, ayllu kamachiqkuna (sindicato), yachachiqkuna ima, paykuna chaymanta mana sumaq wakichisqachu kanku, imaraykuchus yachaysiq mana sumaq wakichisqachu; imaraykuchus mana chay kawsayninchikmanta yachayta ruwanapaq qhawarisqankuchu.

Chaymanta kay ayllu kamachiqkuna, yachachiqkuna, tatakuna, yachaysiq ima, sumaq sunquwan kay kawsayninchikmanta yachayta ruwanapaq qhawarinku, chaypaq paykuna sumaqta tukuy qutuchasqa llamk'arisunman nispa ninku, chaypaq ayllu kamachiq chakra llamk'aqkunata tantaykurinman, chay ukhupi kay llamk'ayta ruwarisunman ninku. Chaymanta ima kawsaykunatataq yachay wasiman apaykusunman, chaykunata ima chay qutu ukhupi qhawarisunman.

Chaymantapis, ima yachaykunataq yachay wasiman chayanman, chaykunata sumaqta jatun qhutuchaypi rimarinkuman, chaymantapis "evangelistata" wak yuyaywan purichichkanku.

Jinallamantataq chay tatakuna, mamakuna imaynamantataq wawakunata kawsayninkumanta yachachiq kasqanku, chayta sumaqta t'ukurispa imaynatataq chay Musuq Yachachiy kamachimuchkan yachay wasipi ukhupi ruwakunanpaq, chaypi yachaqaqkunata yachayninta mayqin kuraq runawanpis, wawqi masinpata yanapayninwanpis ima ñak'ariyninta atipanan tiyan. Tatakuna, mamakuna rimarisqankuman jina chayta paykuna sapa ima yachachinapaq yanaparinku.

5 Allin ruwanapaq (Propuesta)

Wakin qillqaqkuna, sumaqta kay yachay wasiman kawsayninchikta chayachisunman nispa ninku; chayta imaynataq kanman nispa rimarinku, yachayninchikta llamk'arinapaq kaykunata qhawarina kanman:

Sumaqta yachachiqkuna kay yachaykunata yachay wasiman chayananta qhawarichkanku. Chaymanta paykuna, qutu ukhupi, imaynatataq kay kawsayninchikta llamk'arisunam nispa ninku. Jinallataq chay qutu ukhupi tukuy ima ñak'ariyekunata ch'uwanchasunman ninku.

Chaymantapis kay kawsayninchik wakichiyninmanta ruwarisunman, imaynataq kawsayninchik ñawpaqmanta pacha karqa, ima pachapitaq ruwarikun, pitaq ruwan, imatataq wakichikun chaykunata t'ukurina tiyan, chaymantapis wawakunata chay pachaman apasunman.

Jinallataq chay wak kawsaymanta wakichiyya ruwanapaq, iskaynin yachaykuna khuska rinanku tiyan, juk ayllu yachaykunata riqsichina tiyan, chaymantapis wak karu llaqtap kawsayninta riqsichallasunmantaq, chaypaq juk "tinku yachaykunata" nisqata ruwana tiyan.

Chaymantapis tatakuna, mamakuna, kamachiqkuna ima kay kawsayninchikmanta wakichispa kananku tiyan, imaynatataq ayllu ukhupi yachaykunata qhawarichkanku, jinallataq imaynatataq paykuna yachaykunata ruwarinku, ima pachapitaq ruwanku, chaymanta ima wakichiyyunatataq ruwanku, chayta qhawarina tiyan.

Jinallamantataq tukuy kay kawsaykunata sumaqta yachaywasiman chayachinapaq, kay yachachiqkuna wakichinanku tiyan juk "wakichiq kawsayninchikta qhawarispa". Jinamanta tukuy yachaqkuna, tatakunata, mamakunata mayqin pacha llamk'ayninpitaq waturinanpaq.

Chay waturisqanman jina, juk llamk'ayta wakichinanku tiyan, chaypaq juk jatun tapuriya wakichinku, chaypaq kayta sumaq yachaqkunawan sayarichina tiyan, Chay kamachiyya ruwaqkuna chay llamk'ayta qhawarinkuman, chaypi mayqin qutuchus sumaqta ruwanku, chayta chaninchanankupaq.

INDICE

| | |
|--|-------------|
| AGRADECIMIENTOS | i |
| RESUMEN..... | ii |
| RESUMEN EN LENGUA INDÍGENA..... | iii |
| ABREVIATURAS..... | xiii |
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| CAPITULO 1..... | 1 |
| 1 Planteamiento del problema..... | 1 |
| <i>1.1 Preguntas de investigación</i> | <i>3</i> |
| <i>1.2 Objetivo General.....</i> | <i>3</i> |
| <i>1.3 Objetivos Específicos</i> | <i>3</i> |
| <i>1.4 Justificación de la investigación</i> | <i>4</i> |
| CAPITULO 2..... | 6 |
| 2 Diseño metodológico..... | 6 |
| <i>2.1 Investigación cualitativa</i> | <i>6</i> |
| <i>2.2 Investigación etnográfica.....</i> | <i>6</i> |
| <i>2.3 Investigación exploratoria</i> | <i>7</i> |
| <i>2.4 Estrategias metodológicas</i> | <i>7</i> |
| a) La observación | 8 |
| b) La entrevista..... | 8 |
| c) Análisis de documentos escritos | 9 |
| <i>2.5 Instrumentos para la recolección de datos</i> | <i>9</i> |
| a) Cuaderno de campo..... | 9 |
| b) Guías de entrevista..... | 10 |
| <i>2.6 Dispositivos mecánicos</i> | <i>10</i> |
| <i>2.7 Procedimiento de recolección de datos.....</i> | <i>10</i> |
| <i>2.8 Muestra y unidades de análisis</i> | <i>11</i> |
| <i>2.9 Triangulación de datos.....</i> | <i>12</i> |
| <i>2.10 Consideraciones éticas.....</i> | <i>12</i> |
| CAPITULO 3..... | 14 |
| 3 Fundamentación teórica | 14 |
| <i>3.1 Disposiciones legales para la elaboración de Ramas Diversificadas</i> | <i>14</i> |
| a) Ley 1565 de Reforma Educativa..... | 15 |
| b) Decreto Supremo 25273 Organización y Funciones de las Juntas Escolares, de Núcleo y Distrito..... | 15 |
| c) Decreto Supremo 23950 de Estructura de Organización Curricular | 15 |
| d) Decreto Supremo 23952 de Estructura de Servicios Técnico Pedagógicos..... | 16 |
| <i>3.2 Tronco común y diversificación curricular (propuesta curricular).....</i> | <i>17</i> |

| | |
|---|-----------|
| <i>3.3 Propuesta de una nueva forma de encarar las prácticas pedagógicas en el Programa de Transformación</i> | 18 |
| <i>3.4 Organizaciones que solicitan el trabajo de las Ramas Diversificadas</i> | 23 |
| a) Consejos Educativos de Pueblos Originarios | 23 |
| b) Representantes de comunidades | 25 |
| <i>3.5 Revisión bibliográfica sobre otros estudios</i> | 26 |
| a) Trabajo de PROSANA (Nivel nacional) | 26 |
| b) Otros estudios (Nivel internacional) | 26 |
| <i>3.6 Referencia de teorías</i> | 29 |
| 3.6.1 Enfoque teórico | 29 |
| 3.6.2 Enfoque de la teoría del constructivismo | 33 |
| <i>3.7 Experiencia personal</i> | 35 |
| 3.7.1 Formación como Asesor pedagógico | 35 |
| 3.7.2 Trabajo de Indicadores Naturales | 36 |
| <i>3.8 Construcción de una perspectiva teórica propia</i> | 37 |
| CAPITULO 4..... | 40 |
| 4 Presentación de resultados | 40 |
| <i>4.1 Contextualización</i> | 40 |
| 4.1.1 Ubicación geográfica | 40 |
| 4.1.2 Población de las comunidades | 41 |
| 4.1.3 Situación lingüística y socio – cultural | 41 |
| 4.1.4 Situación socioeconómica | 42 |
| 4.1.5 Sistema de autoridades | 42 |
| <i>4.2 Contexto educativo</i> | 43 |
| 4.2.1 Historia de la escuela | 44 |
| 4.2.2 Cobertura educativa | 44 |
| 4.2.3 Ingreso al Programa de Transformación | 46 |
| 4.2.4 Comunidad educativa | 46 |
| a) Infraestructura | 46 |
| b) Equipamiento | 47 |
| c) Equipo Docente | 47 |
| <i>4.3 Hallazgos sobre ramas diversificadas</i> | 47 |
| 4.3.1 Procesos de aula | 47 |
| 4.3.1.1 Estrategias | 48 |
| 4.3.1.2 Recursos | 55 |
| 4.3.1.3 Evaluación | 59 |
| 4.3.2 Saberes locales | 62 |
| 4.3.2.1 Integración en procesos de aula | 62 |

| | |
|--|------------|
| 4.3.2.2 Según percepciones de los actores de la comunidad educativa | 69 |
| a) Percepciones de los docentes | 69 |
| b) Percepciones de las autoridades comunales..... | 71 |
| c) Percepciones de los alumnos/as | 72 |
| d) Percepciones de los padres de familia..... | 73 |
| 4.3.3 Participación de padres de familia en actividades curriculares | 75 |
| 4.3.3.1 En procesos de aula | 75 |
| 4.3.3.2 Según percepciones de la comunidad educativa | 78 |
| a) Opiniones de autoridades comunales | 79 |
| b) Opiniones de los padres/madres de familia..... | 80 |
| c) Opiniones de los docentes | 82 |
| 4.3.4 Construcción del currículo diversificado | 84 |
| 4.3.4.1 Capacitación a docentes y padres de familia..... | 84 |
| a) Capacitación de docentes | 84 |
| b) Capacitación a padres de familia y autoridades comunales | 87 |
| 4.3.4.2 Percepciones de actores en la construcción de ramas diversificadas | 89 |
| a) Percepciones de autoridades comunales y padres de familia..... | 90 |
| b) Percepciones de los maestros/as | 98 |
| c) Percepciones del Director y Asesor pedagógico | 99 |
| 4.3.5 Proyecto Educativo de Núcleo (PEN) | 102 |
| 4.3.5.1 En actividades curriculares..... | 102 |
| 4.3.5.2 Según percepciones de los actores de la práctica educativa..... | 106 |
| 4.3.6 Transmisión de conocimientos | 109 |
| 4.3.6.1 En espacios no escolares | 109 |
| 4.3.6.2 En espacios escolares | 115 |
| CAPITULO 5..... | 118 |
| 5 CONCLUSIONES..... | 118 |
| <i>5.1 Conclusiones generales relativas a los hallazgos</i> | <i>118</i> |
| <i>5.2 Conclusiones relacionadas con los objetivos.....</i> | <i>127</i> |
| CAPITULO 6..... | 130 |
| 6 PROPUESTA..... | 130 |
| <i>6.1 Consideraciones generales</i> | <i>130</i> |
| <i>6.2 Propuesta para elaborar el currículo escolar diversificado.....</i> | <i>133</i> |
| Referencias bibliográficas..... | 142 |
| ANEXOS..... | 149 |

ABREVIATURAS

| | |
|---------|--|
| CEA | Consejo Educativo Aymara |
| CENAQ | Consejo Educativo de la Nación Quechua |
| CENDA | Centro de Comunicación y Desarrollo Andino |
| CEPOs | Consejos Educativos de los Pueblos Originarios |
| COB | Central Obrera Boliviana |
| CONMERB | Confederación de Maestros de Educación Rural de Bolivia |
| CSUTCB | Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia |
| D.S. | Decreto Supremo |
| DGCT | Dirección General de Coordinación Técnica |
| EIB | Educación Intercultural Bilingüe |
| ETARE | Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa |
| FAOI-NP | Federación de Ayllus Originarios Indígenas del Norte Potosí |
| INE | Instituto Nacional de Estadística |
| MDH | Ministerio de Desarrollo Humano |
| MEC y D | Ministerio de Educación, Cultura y Deportes |
| POA | Plan Operativo Anual (sector educativo) |
| PROSANA | Proyecto de Seguridad Alimentaria Nutricional |
| UNPDI | Unidad Nacional de Planificación y Desarrollo Institucional |
| UNST-P | Unidad Nacional de Servicios Técnico – Pedagógicos |
| ZDP | Zona de Desarrollo Próximo |

Abreviaturas utilizadas en las citas de transcripciones

| | |
|------|----------------------|
| Aa. | Alumna |
| Ao. | Alumno |
| As. | Alumnos/as |
| C.C. | Cuaderno de Campo |
| Ent. | Entrevista |
| F.O. | Ficha de observación |
| M.F. | Madre de familia |
| Ma. | Maestra |
| Mo. | Maestro |
| P.F. | Padre de familia |

INTRODUCCIÓN

El Núcleo Escolar “René Barrientos Ortuño” de Piusilla se encuentra ubicado dentro la segunda sección municipal de “Morochata”, provincia Ayopaya del departamento de Cochabamba. Dicho núcleo ingresó al Programa de Transformación en la gestión escolar de 1997.

La implementación de la propuesta de la Reforma Educativa exige tomar en cuenta los dos pilares fundamentales que son: Participación Popular (P.P.) e Interculturalidad (MDH-SNE s/f: 5); en este sentido, el trabajo pretende mostrar cómo los maestros/maestras están encarando los procesos de aula, en particular si dentro de estas actividades se toma en cuenta los saberes cotidianos de los alumnos y/o comunidad y cuáles son las estrategias que emplean para estas actividades.

Un aspecto importante que indica la Participación Popular, es la intervención de los papás y mamás en los procesos de aula, principalmente con los conocimientos y experiencias que han adquirido a través de los años en las diferentes actividades cotidianas que van desplegando.

Para recabar la información necesaria dentro del Núcleo Escolar, se ha seleccionado, de las seis unidades asociadas con que cuenta, simplemente tres de ellas (Pata Morochata, Torreni y Chururi), esto por una limitación de tiempo; dentro de éstas también se incluyó la Unidad Central. Asimismo se tomó en cuenta los dos primeros ciclos del nivel primario (ciclo de aprendizajes básicos y esenciales).

Este documento está organizado en seis capítulos de acuerdo a las características y aspectos sobresalientes que encierra cada uno de ellos.

El capítulo uno está referido al planteamiento del problema, donde se hace una introducción a partir de la emancipación de la República; se hace referencia al Código de la Educación Boliviana promulgado en 1955; también se hace un análisis de los problemas que originaron la promulgación de la Ley de Reforma Educativa; se continúa con el planteamiento de las preguntas de investigación y se concluye con la formulación de los objetivos general y específicos.

En el capítulo dos se hace referencia al diseño metodológico, señalando que el proceso de investigación se basó exclusivamente en una investigación cualitativa, para

ello se tomó en cuenta las investigaciones etnográfica y exploratoria; están igualmente reflejadas las estrategias metodológicas como la observación, entrevista semiestructurada y a profundidad, el análisis de documentos escritos y los instrumentos para la recolección de los datos.

El capítulo tres está referido a la fundamentación teórica. Este acápite contiene las disposiciones legales que rigen para la construcción de las ramas diversificadas; también incluye la propuesta curricular del tronco común; recoge la petición del Consejo Educativo de la Nación Quechua; incluye la referencia teórica de autores nacionales e internacionales sobre la construcción de los saberes locales, asimismo desarrolla el enfoque del paradigma del constructivismo planteado por la Ley 1565 y termina con un relato de mi experiencia profesional junto con la formulación de una perspectiva teórica propia.

En el capítulo cuatro se hace referencia a los resultados presentados; dicho capítulo se divide en tres partes, la primera está dedicada a la contextualización del lugar del trabajo de investigación, asimismo refleja algunas características sobre el aspecto geográfico, densidad poblacional con que cuenta, la situación socio – cultural y socio – económica de la comunidad y las principales organizaciones que se encuentran dentro de la población. La segunda parte incluye el contexto educativo; en ella se presenta la historia de la escuela, cobertura educativa, año de ingreso al Programa de Transformación y algunas características de la comunidad educativa. La tercera está destinada a reflejar los principales hallazgos que se han podido sistematizar de la información empírica y cuyo detalle es el siguiente: a) Procesos de aula; b) Cómo incluyen los saberes locales en los procesos de aula y qué percepción tienen los actores de la comunidad al respecto; c) La participación de los padres de familia con sus saberes en las actividades curriculares y cuál la opinión de ellos al respecto; d) La construcción del currículo diversificado, cuál es el grado de formación y preparación que tienen los docentes y padres de familia, también contempla la perspectiva de los actores de la comunidad educativa respecto del currículo diversificado; e) El proyecto educativo de núcleo; esta parte contempla las actividades que se ha podido verificar con referencia a la ejecución del PEN y cuál la percepción de los actores sobre este proyecto; f) Esta última parte está referida a los testimonios de los padres de familia y autoridades comunales sobre cómo realizan la transmisión de conocimientos a sus hijos.

El capítulo cinco está referido a las conclusiones. Está dividido en dos bloques, el primero comprende una síntesis general de los hallazgos; el segundo bloque contempla la articulación de dichos hallazgos con los objetivos específicos de la investigación.

El capítulo seis se refiere a la propuesta que se plantea a los actores de la comunidad educativa para elaborar el currículo escolar diversificado dentro del Núcleo Escolar. La mencionada propuesta explica cómo se puede construir este currículo con la participación de los padres de familia, considerando la decisión de las autoridades sindicales (quienes tienen poder de convocatoria para poder realizar algunas actividades en el ámbito de la comunidad) y es éste el espacio que se puede aprovechar para encarar el reto de construir un currículo diversificado con la participación de los padres de familia, alumnos, docentes y organizaciones representantes que actúan dentro de la comunidad. Finalmente, se da orientaciones que faciliten conseguir el financiamiento respectivo.

CAPITULO 1

1 Planteamiento del problema

La historia educativa en Bolivia nos muestra, desde su emancipación de 1825 a 1880⁴, una educación elitista destinada a los hijos de criollos y algunos mestizos que fueron beneficiados por ciertos nobles (Camacho, Rivera, Pimentel, Cadima y Camacho 1991:28). Esta educación estaba concedida simplemente a los hombres, dando poca cobertura a la educación de las mujeres.

A partir de la experiencia de la Guerra del Chaco, los combatientes que participaron por defender el oro negro boliviano; principalmente los que fueron enrolados de los grupos indígenas, vieron con extrañeza que los soldados de las ciudades y otros pueblos urbanos recibían y enviaban cartas. Para respaldar esta afirmación se tiene el siguiente registro: “Uno de los mayores problemas a nivel individual era la incapacidad de poder comunicarse con la familia de uno por no saber leer y escribir” (Carter y Mamani 1982:373).

De esta forma se dieron cuenta que era importante saber leer y escribir para tener comunicación con sus seres queridos. Al retorno de esta guerra, los campesinos contrataron maestros que fueron costeados con los propios recursos de los padres de familia para que enseñasen a leer y escribir a sus hijos. Al respecto, se presenta la siguiente cita: “Se convirtieron en verdaderos apóstoles de la promoción y difusión de escuelas para sus hijos, no pudiéndose olvidar la triste experiencia de estar en el frente y no saber leer ni escribir y pensando que, teniendo una escuela, sus hijos no sufrirían tanto como ellos cuando les tocara el servicio militar obligatorio” (op. cit.:374).

Tres años después de la Revolución Nacional de 1952, se promulgó el Código de la Educación Boliviana el 20 de enero de 1955, cuyas orientaciones educativas seguían una sola dirección: monocultural, monolingüe y castellana. Al correr el tiempo, hubo algunos reajustes al Código de la Educación, se realizaron Congresos Pedagógicos y una Ley de la Educación Boliviana (Ley Banzer); ninguno de éstos mejoró la oferta curricular de corte citadino occidental.

⁴ Este periodo de 1825 a 1880 es considerado como el de un estado oligárquico minero feudal emergente, de acuerdo a los Estatutos Educativos y Modelos Pedagógicos en Bolivia.

Estos programas eran elaborados por el departamento de currículo del Ministerio de Educación y Cultura, y carecían de una visión cultural a partir de los pueblos originarios que pueda reflejar conocimientos de estos últimos.

Al existir un alto porcentaje de marginalidad, repitencia, abandono y baja cobertura educativa en el área rural, existieron algunas propuestas de las organizaciones sindicales del país, pidiendo mejorar la educación, para lo cual solicitaron una educación intercultural y bilingüe. Dentro de estas organizaciones se puede citar: la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) que elaboró la propuesta “Hacia una Educación Intercultural y Bilingüe” (CSUTCB 1990), la Confederación de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB) presentó el documento “Plan Global de Reestructuración del Sistema de Educación Rural” (CONMERB 1989) y la Central Obrera Boliviana (COB) estructuró el documento “Proyecto Educativo Popular” (COB 1989).

Al promulgarse la Ley de Reforma Educativa el 7 de julio de 1994, se abre la posibilidad de enseñar en el idioma propio de los estudiantes, considerando el castellano como segunda lengua para los alumnos hablantes de una lengua originaria. También se permite la incorporación de los saberes regionales de acuerdo a los diferentes grupos étnicos existentes en nuestro país, la enseñanza de y en lengua materna y castellana.

Durante mi experiencia como Asesor pedagógico en las gestiones de 1995 al 2000 en el municipio de Uncía, existiendo la Ley de Reforma Educativa y los respectivos Decretos Supremos que lo complementan para la construcción de las Ramas Diversificadas tomando en cuenta los saberes locales existentes en cada población; pude constatar que no se llevaba a cabo esta elaboración y que tampoco existe material de consulta pertinente para orientar metodológicamente la construcción de esta propuesta.

Los instrumentos normativos, en algunos de sus articulados determinan la responsabilidad de la elaboración de este currículo a los miembros de las Juntas Escolares, Asesores Pedagógicos, Técnicos de Investigación y Currículo del Servicio Departamental de Educación y de las Direcciones Distritales de cada municipio. Sin embargo, hasta el momento ninguna de las instancias señaladas ha logrado diseñar esta propuesta que puede enriquecer el currículo general con los conocimientos y saberes locales.

De esta manera, en el presente trabajo de tesis se pretende demostrar las estrategias que deberían emplearse para hacer el tratamiento de las Ramas Diversificadas con la cosmovisión de los pueblos originarios, lo cual permita mejorar el planteamiento del Currículo de la Reforma Educativa en el Núcleo Escolar “René Barrientos Ortúño” de Piusilla del municipio de Morochata.

1.1 Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que se sugieren son las siguientes:

¿Estarán los docentes relacionando en los procesos de aula los contenidos propuestos en los módulos con los saberes de la comunidad?

¿En qué forma están encarando los directores y docentes la elaboración de las Ramas Diversificadas?

¿De qué manera participan las autoridades originarias, Juntas Escolares y padres de familia con sus conocimientos en los procesos áulicos?

¿En qué medida cumplen los Asesores Pedagógicos el trabajo específico sobre el tratamiento de las Ramas Diversificadas?

¿Cuáles son las causas principales que limitan la elaboración de las Ramas Diversificadas en el mejoramiento del currículo?

1.2 Objetivo General

Detectar las estrategias que emplean los actores de la educación en la elaboración de las Ramas Diversificadas tomando los conocimientos de la población indígena y la participación de la población con los saberes locales.

1.3 Objetivos Específicos

- Describir el trabajo de los docentes en el proceso educativo a partir de la inclusión de los saberes locales.

- Detectar si el director y los maestros tienen la formación y preparación para apoyar el trabajo de las Ramas Diversificadas.
- Describir -en caso de darse- las formas de participación de los representantes de las comunidades con sus conocimientos en las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje.
- Describir el apoyo de los asesores pedagógicos con referencia a la construcción de las Ramas Diversificadas.

1.4 Justificación de la investigación

La investigación se propone, porque, a ocho años de la promulgación y a siete años de implementación de la Reforma Educativa hay evidencias de que existen dificultades en la elaboración de las Ramas Diversificadas del currículo.

A pesar de que existen las disposiciones normativas como la Ley 1565, Decreto Supremo 23949 de los Órganos de Participación Popular, Decreto Supremo 23950 de Estructura de Organización Curricular y Decreto Supremo 23952 de Estructura de Servicios Técnico Pedagógicos, hay dificultades en la implementación de las Ramas Diversificadas. En el documento de “Estrategia de la Educación Boliviana 2004-2015” en uno de sus párrafos señala: “Desarrollar el currículo diversificado de la educación primaria: para responder a las necesidades específicas de aprendizaje de los niños y cumplir con el desarrollo de las ramas diversificadas previstas en la ley. Se realizará a través de la elaboración, impresión y distribución de un documento de lineamientos y recomendaciones a los maestros” (ME 2003:59). El Ministerio de Educación actual, dentro del plan estratégico pretende encarar la construcción de las ramas diversificadas y se plantea elaborar documentos de apoyo metodológico para que guíen su elaboración.

Estas disposiciones legales señalan que se debe trabajar las Ramas Diversificadas como un complemento al Tronco Común propuesto por la Ley de Reforma Educativa. Al mismo tiempo, estos instrumentos normativos determinan las atribuciones y responsabilidades de los actores de la educación como los asesores pedagógicos, docentes, padres de familia y juntas escolares, para la elaboración de esta propuesta curricular.

Los resultados deben servir para hacer una reflexión a los actores de la educación a partir del nivel central al nivel operativo; autoridades edilicias y administrativos de la educación, y quienes tienen que ver con la actividad escolar. De esta forma, los responsables de elaborar las Ramas Diversificadas dispondrán de mayores elementos que les faciliten generar el trabajo de la propuesta curricular basándose en los conocimientos locales de cada región, en nuestro caso, del municipio de Morochata del departamento de Cochabamba.

La posible elaboración de estas Ramas permitirá tener un currículo local y/o regional donde estén incluidos los conocimientos locales de cada región para tener escritas las experiencias que siempre han sido transmitidas en forma oral; de esta manera se podrán integrar al Tronco Común generando una educación intercultural de acuerdo a la propuesta del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

En torno a la factibilidad de estudio propuesto para el presente trabajo, considero que éste es ejecutable porque el lugar seleccionado se sitúa en un contexto rural, donde se recrean saberes locales y existe una organización comunal que puede colaborar en el trabajo de investigación; asimismo el núcleo seleccionado se encuentra dentro del Programa de Transformación, es decir que se puede recabar datos a partir de la puesta en práctica del enfoque de la Reforma Educativa.

CAPITULO 2

2 Diseño metodológico

Se adoptó una investigación de carácter cualitativo, etnográfico y exploratorio, porque es la que se adecuó a la descripción de los procesos de enseñanza y aprendizaje; al mismo tiempo se complementó aquella información que no se obtuvo por la observación, lo que -a su vez- permitió verificar en qué medida se van construyendo las ramas curriculares diversificadas.

2.1 Investigación cualitativa

Esta investigación sirvió para hacer un estudio de la realidad en su contexto, tal cual suceden los hechos; asimismo interpretar fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

Esto se pudo deducir del siguiente concepto: “La investigación cualitativa es aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan 1986 citado en Rodríguez et al. 1999:33)⁵

Una característica muy importante de la investigación cualitativa, es que permitió recolectar de manera sistemática las actividades que se realizaron dentro de la comunidad donde se efectúo la investigación, también dio oportunidad de registrar la versión de los participantes; fue una investigación más interna.

La razón principal para la selección de este método es que originó una mayor profundidad de análisis, y por tanto, un mayor estudio de los datos respecto de aquéllos que pudieron ser recabados en la investigación cuantitativa.

2.2 Investigación etnográfica

Esta investigación se define de la siguiente manera: “La etnografía es el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad o de alguno de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva de comprensión global de la misma” (Aguirre 1995:3).

⁵ Taylor S.J. y Bogdan, R. 1986 **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires. Paidós.

También se señalan los momentos en que se realiza el trabajo etnográfico, de acuerdo a la expresión siguiente: “El estudio etnográfico comprende dos momentos fundamentales: la etnografía como proceso y la etnografía como producto” (op. cit.:18).

El primer momento corresponde al trabajo de campo, realizado durante un tiempo suficiente que facilitó conocer algunas características culturales de la comunidad investigada, donde se incluyeron un conjunto de informaciones, datos, expresiones, opiniones, hechos, croquis, etc. Para que el producto etnográfico sea confiable, se tuvo que dejar de lado mis prácticas culturales para acercarme a la nueva cultura de la comunidad de investigación.

2.3 Investigación exploratoria

La investigación exploratoria fue precisada de la siguiente manera: “Los estudios exploratorios se efectúan, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (Hernández, Fernández y Baptista 1998:58).

El estudio exploratorio sirvió para familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos, obtención de información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre el contexto particular de la vida real.

La elección de la investigación exploratoria se debe a que el estudio al que estuvo dirigido es poco o nada tratado en la actualidad, es por esta razón que se ha elegido esta modalidad, la cual permitió familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos.

2.4 Estrategias metodológicas

Dentro la investigación que se realizó, se pretendió describir procesos pedagógicos en el ámbito del aula, registrando las prácticas cotidianas de los maestros, principalmente con referencia a las ramas diversificadas, para lo cual se empleó una guía de observación en las actividades curriculares que desplegaron los docentes. También se efectuaron entrevistas a los actores de educación referidas a la propuesta del tema de investigación.

a) La observación

El concepto que se tiene de esta técnica es el siguiente: "La observación es fundamental en cualquier investigación cualitativa. Observar no es sólo mirar; se trata de hacerlo en forma sistemática, y, en lo posible, de manera controlada y precisa" (Barragán et al. 2001:126).

La observación implicó tomar notas sistemáticamente sobre los eventos, comportamientos, objetos encontrados en el lugar de estudio; al mismo tiempo se logró registrar lo que dicen y lo que hacen los actores de la educación. En toda la observación, la localización y tiempo fueron importantes, porque se pudo seleccionar el espacio de la investigación y el tiempo adecuado para registrar los datos en el preciso momento de su ejecución de acuerdo al tema planteado.

Las observaciones permitieron realizar descripciones detalladas tanto de las acciones y conductas de las personas, como de la compleja trama de interacciones personales y procesos organizacionales que se dieron en la experiencia humana.

b) La entrevista

La definición más clara de esta técnica, es como sigue: "La entrevista es la conversación con un objetivo o propósito. Las entrevistas son, entonces, conversaciones cuya finalidad es obtener información en torno a un tema" (op. cit.:140).

Las entrevistas se emplearon para recoger datos directos de lo que piensan y dicen los padres de familia, autoridades locales, alumnos y otros miembros de la comunidad educativa acerca de sus experiencias, opiniones, sentimientos y conocimientos.

En esta técnica se tuvo mucho cuidado en cuanto a la planificación del tiempo, porque no era conveniente que el entrevistado se cansase, aburriese y desista de proporcionar la información que se pretendía recopilar.

Esta técnica facilitó penetrar en el mundo interior de los entrevistados, asimismo conocer sus sentimientos, su estado anímico, sus ideas, creencias y conocimientos referidos al tema que se está investigando.

c) Análisis de documentos escritos

Al respecto, se proporciona el siguiente concepto: “Los documentos escritos sirven para obtener datos estadísticos, citas e información general para ilustrar un contexto o la dinámica institucional – organizacional del sitio que se investiga” (Castro y Rivarola 1998:12).

En el presente caso, esta estrategia sirvió para hacer una revisión de la estadística del núcleo seleccionado, se recurrió a los cuadros de matrícula escolar y partes mensuales del personal docente para conocer el número de alumnos matriculados y la cantidad de docentes que trabajan en el plantel educativo. Facilitó hacer una revisión de la planificación que elaboraban los docentes para encarar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la interacción de profesores con niños y niñas.

2.5 Instrumentos para la recolección de datos

Para el desarrollo del presente trabajo de investigación, se recurrió a los siguientes instrumentos para recolectar los datos:

a) Cuaderno de campo

Este instrumento sirvió para registrar las actividades de las prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula empleando códigos de anotación, croquis del aula y las observaciones pertinentes en la interacción de docentes-alumnos.

Las guías de observación que se emplearon en el presente trabajo son:

Guía de observación de clase, que se remitirá a la N° 1.

Guía de observación de la comunidad en el aspecto físico, con la N° 2.

Guía de observación de la organización social, empleando la N° 3.

Guía de observación institucional, empleando la guía N° 4. (Anexo 9 A al 9 D)

b) Guías de entrevista

Sirvieron de apoyo para enmarcar el tema de la entrevista a través de un repertorio de preguntas claves, lo cual no impidió formular otras interrogantes para profundizar o aclarar el tema. Estas las guías empleadas por actores:

Guía de entrevista a los docentes, recurriendo a la N° 5.

Guía de entrevista al director, aplicando la N° 6.

Guía de entrevista al asesor pedagógico, utilizando la N° 7.

Guía de entrevista a los miembros de la junta escolar, con la N° 8.

Guía de entrevista a los niños (as), empleando la N° 9.

Guía de entrevista a las Autoridades Originarias, utilizando la N° 10. (Anexo 10 A al 10 F)

2.6 Dispositivos mecánicos

a) Registro magnetofónico

Este material fue empleado para registrar las percepciones de los diferentes actores y de esta forma rescatar en forma más fidedigna la información que se consideraba más importante para el tema en investigación.

b) Películas fotográficas

Fueron empleadas para contar con material gráfico y visual que permitan contextualizar el aspecto físico de la comunidad, de las unidades educativas, aula, actores y momentos significativos de las prácticas pedagógicas.

2.7 Procedimiento de recolección de datos

En el terreno de trabajo, cada una de las unidades de análisis fue tratada en forma separada en sus respectivos contextos y fechas determinados en el cronograma de actividades, esta programación se modifica de acuerdo a situaciones que se presentaron en las actividades específicas de los docentes y situaciones sociales que originaron la suspensión de actividades. Los pasos que se realizaron son:

Contacto con las autoridades municipales, educativas y organizaciones indígenas para hacer conocer el motivo de la investigación y que facilitó la inserción en el núcleo escolar, unidades educativas y comunidades.

Observación directa de las prácticas pedagógicas y del contexto (guía de observación de aula y guía de observación de la comunidad), que permitió registrar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y tener una idea clara del contexto de la comunidad.

Entrevista abierta para hacer algunas indagaciones a los diferentes actores: niños/as, docentes, director de núcleo y asesor pedagógico, con el propósito de recoger las impresiones que tienen sobre la temática que se está investigando.

Entrevista a los miembros de la junta escolar, autoridades locales y padres de familia, con la finalidad de recabar información relacionada con su participación en la acción educativa de sus hijos.

Transcripción de entrevistas grabadas de las partes que giran sobre el tema que se está investigando y algunos de interés para el investigador.

Toma de vistas fotográficas del ambiente escolar, comunal y actividades principales a las que se dedican los habitantes de la región.

La recolección de la información se realizó in situ por el investigador, para lo cual se utilizó instrumentos elaborados para cada uno de los actores de la educación.

2.8 Muestra y unidades de análisis

La muestra representativa que se ha tomado del conjunto de la población se ha extraído de los diferentes componentes que integran la comunidad educativa. A continuación se detalla el número de personas seleccionadas:

8 miembros de la Junta Escolar y Nuclear

34 padres de familia

5 autoridades originarias y sindicales

1 director de núcleo educativo

1 asesor pedagógico

14 docentes del núcleo escolar

25 alumnos y alumnas

Se tomó como unidades de análisis los procesos curriculares de aula, las relaciones docentes – alumnos y alumnos – alumnos en las diferentes interacciones que se manifestaban en los procesos de enseñanza y aprendizaje. También se incluyó la interacción que realizaba el asesor pedagógico con los alumnos, docentes y padres/madres de familia en la actividad de acompañamiento; asimismo la relación que mantiene el director con los diversos actores de la comunidad educativa dentro y fuera de la escuela. Por último, se pretendió hacer conocer la participación de los padres de familia y autoridades comunales conjuntamente los docentes en los procesos pedagógicos.

2.9 Triangulación de datos

La triangulación de los datos entre la observación, la entrevista, experiencia personal, datos obtenidos en las fuentes documentales y el marco teórico; facilitó la verificación y/o ampliación de la observación registrada, ya que los docentes pudieron corroborar y ampliar la información que se ha recolectado en la observación de los procesos de aula; también el análisis de documentos permitió confrontar la planificación de las actividades curriculares que incluían el empleo de materiales locales y, en la práctica, cómo se empleaban éstos.

Hago esta afirmación apoyado en la siguiente opinión: “La triangulación permite que diferentes fuentes puedan ser utilizadas para corroborar o no la información, por lo que se sostiene que permite la generalización” (Rossman y Rallis citada en Barragán et al. op. cit.:101⁶).

2.10 Consideraciones éticas

Para ingresar al lugar de trabajo, se logró coordinar con las autoridades educativas, sindicales y naturales del municipio.

⁶ Rossman, Gretchen y Rallis, Sharon 1998, **Learning in the Field. An Introduction to Qualitative Research**. London: Sage Publications.

Para tener un trato horizontal con el director, maestros, alumnos, miembros de la Junta Escolar, padres de familia y autoridades comunales, en ningún momento me consideré más que ellos y logré que me aceptaran como uno de los suyos.

En las entrevistas con los actores educativos, se creó un ambiente de confianza mutua para poder conversar con toda libertad.

Las observaciones de la práctica pedagógica de los docentes se pudieron realizar en la mayor calma posible, evitando demostrar gestos o movimientos que pudieran ocasionar perturbaciones en la secuencia de actividades.

Respeté la negación y el anonimato que solicitaron algunos de los entrevistados para evitar futuros y posibles complicaciones que puedan surgir de las entrevistas o simplemente para respetar su privacidad.

CAPITULO 3

3 Fundamentación teórica

En el presente capítulo, se pretende enunciar los marcos legales que determinan la construcción de las ramas curriculares diversificadas y la delegación de funciones para este trabajo. Se toma en cuenta la versión de los representantes de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs), autoridades originarias y dirigentes para cumplir con esta propuesta; también se enumera los trabajos que existen con referencia a la problemática planteada, que en verdad existen muy pocos. Se toma a autores que tratan sobre la inclusión de los conocimientos locales al currículo, ya que existen trabajos realizados en otros países; y se pone de relieve la base teórica del constructivismo en la que se basa la propuesta de la Reforma Educativa. Se continúa con un relato de la experiencia propia adquirida en la función de asesoría pedagógica referida al tema en cuestión y, finalmente, se concluye con una perspectiva teórica propia, sobre la base de las diferentes teorías analizadas.

3.1 Disposiciones legales para la elaboración de Ramas Diversificadas

Antes de poder ingresar a las disposiciones legales, es necesario recordar que el Código de la Educación Boliviana⁷, en sus bases y fines claramente expresa una formación de carácter asimilacionista, porque la educación que brinda no es diferenciada, sino que es común para todos los habitantes; por ejemplo en los fines, acápite 4, indica: “Incorporar a la vida nacional a las grandes mayorías campesinas, obreras, artesanales y de clase media, con pleno goce de sus derechos y deberes, a través de la alfabetización en gran escala y de una educación básica” (Camacho et al. 1991:95).

El enunciado refleja que se trata de incorporar a las clases populares a la vida nacional, sin importar la condición social de estos estamentos sociales; no refleja para nada como base la cultura de los educandos, también es homogeneizante porque ofrece una educación básica común a todos sin importar la diferencia de lengua y formas de vivencia que tienen los grupos étnicos del país.

Frente a este problema que ha sido reconocido por organizaciones sindicales y otros sectores sociales que pretenden hacer el cambio en el sistema educativo con la

⁷ Promulgado el 20 de enero de 1955 en el gobierno del Dr. Víctor Paz Estensoro.

inclusión de la lengua y cultura de los pueblos originarios, se promulgó el 7 de julio de 1994 la Ley 1565 de la Reforma Educativa que sostiene una Educación Intercultural y Bilingüe (EIB). Entre las normas actuales se tiene:

a) Ley 1565 de Reforma Educativa

La Ley de Reforma Educativa en el capítulo IV de la Estructura de Organización Curricular, de acuerdo a los objetivos y políticas en el artículo 8° numeral 4, señala: “Organizar el proceso educativo en torno a la vida cotidiana, de acuerdo a los intereses de las personas y de la comunidad, partiendo de la base de un tronco común de objetivos y contenidos nacionales que será complementado con objetivos y contenidos departamentales y locales” (MEC y D 2001:55-56).

El anterior enunciado muestra implícitamente que debe elaborarse un currículo escolar complementario de acuerdo a las NEBAs de una determinada comunidad, sobre estas necesidades elaborar políticas sociales y educativas, para determinar las competencias a desarrollar en los niños y niñas del sistema escolar. Esta propuesta debe ser construida de acuerdo a las necesidades básicas de aprendizaje que presenta la comunidad a partir de los conocimientos locales.

También existen otros instrumentos legales, como los siguientes:

b) Decreto Supremo 25273 Organización y Funciones de las Juntas Escolares, de Núcleo y Distrito

Esta normatividad responsabiliza a los padres de familia a participar en la acción educativa. El artículo 2°, indica: “El comité de Padres de familia tiene como misión contribuir a elevar la calidad del servicio educativo, velar por la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de sus hijos, [...]” (op. cit.:155). Este artículo responsabiliza a los padres de familia para trabajar en el mejoramiento de la calidad educativa a partir de las necesidades básicas de aprendizaje (NEBAs) que se recoge en cada población, es decir, el tipo de educación que desean para sus hijos los padres de familia y autoridades comunales.

c) Decreto Supremo 23950 de Estructura de Organización Curricular

El artículo 10º seleccionado de esta norma, indica: “Las ramas complementarias de carácter diversificado están orientadas a la adquisición y desarrollo de competencias y

contenidos complementarios relacionados con la especificidad ecológica, étnica, sociocultural, socioeconómica y sociolingüística de cada departamento y municipio del país en los que se organiza y desarrolla el currículo” (op. cit.:82). Este enunciado está referido a las ramas diversificadas y su construcción de acuerdo a las NEBAs de cada región.

Este instrumento normativo especifica a los actores que deben ser responsables en esta elaboración, se transcribe el tenor correspondiente del enunciado:

La responsabilidad de la elaboración de las ramas complementarias diversificadas del currículo recae, en primera instancia, en las unidades educativas, las mismas que, en interacción permanente con las Juntas Escolares y con el apoyo de los Asesores Pedagógicos, de los Directores de Núcleo y de las Unidades Distritales de Servicios Técnico - Pedagógicos, identificarán las necesidades básicas de aprendizaje de la población de la comunidad o del barrio en el que se instale la Unidad Educativa, analizarán el tronco común curricular e identificarán y diseñarán las ramas complementarias del mismo. (op. cit.:83)

Lo anterior indica y pone de relieve que la elaboración de las ramas diversificadas está en manos de las unidades educativas, si se hace un análisis profundo, las NEBAs pueden originar a que este instrumento sea a nivel local con la inclusión de los saberes locales y complementado con los conocimientos urbanos que contempla el tronco común.

d) Decreto Supremo 23952 de Estructura de Servicios Técnico Pedagógicos

Este decreto en el capítulo IV del nivel distrital en su artículo 12º inciso 3, manifiesta: “Formular las ramas complementarias de carácter diversificado del distrito, a partir de las necesidades de aprendizaje específicas de los educandos del municipio y de sus características socioculturales y socioeconómicas” (op. cit.:135). Esta disposición delega a las Unidades Distritales de Servicios Técnico-Pedagógico, la elaboración de las ramas diversificadas, tomando en cuenta las NEBAs de la región o municipio.

Estas normas van acompañadas por otras más específicas, como el caso del Manual de Funciones Administrativas elaborado por la Unidad Nacional de Planificación y Desarrollo Institucional (UNPDI). Este el párrafo que se rescata: “Establecer la línea pedagógica que deberá seguir la formulación y ejecución del Proyecto Educativo de cada unidad educativa y de núcleo, prestando ayuda en la comprensión de las competencias generales del currículo y en la elaboración de las competencias de las ramas complementarias diversificadas” (UNPDI 1997:36). En este apartado se puede apreciar cómo delega al asesor pedagógico la elaboración de las ramas diversificadas.

También establece el apoyo técnico que puede brindar el asesor pedagógico a la comunidad educativa dentro la actividad curricular, haciendo hincapié en los órganos de participación popular. Esta la referencia del manual: "Prestar apoyo técnico - pedagógico al Director y docentes de la unidad educativa, transformando la práctica docente y articulando lo que establece la Ley de Reforma Educativa con los requerimientos cotidianos de los docentes; así como estimular y asesorar a los órganos de participación popular" (op. cit.:33).

El mismo instrumento normativo delega funciones específicas a los directores de núcleos educativos: "Coordinar con el Director Distrital, los directores de unidades educativas, los asesores pedagógicos y la Junta de Núcleo, la implementación y ejecución del currículo diversificado y el desarrollo del tronco común curricular, en base a las demandas y expectativas de las comunidades" (op. cit.:30). Lo anterior ilustra que el director debe ser parte integrante en la construcción de ramas diversificadas.

3.2 Tronco común y diversificación curricular (propuesta curricular)

La Reforma Educativa propone el Tronco Común que permitirá desarrollar en los educandos las competencias, conocimientos, valores y actitudes que ellos y el país requieren. La Participación Popular permite la intervención de los actores civiles de una determinada comunidad para ir mejorando la propuesta curricular, de esta forma fortalecer la educación intercultural bilingüe y forjar el destino del pueblo boliviano. Este el concepto que se rescata al respecto:

Las disposiciones y medidas adoptadas son, en definitiva, mecanismos para hacer posible la participación de la comunidad. Por ejemplo, la interculturalidad y el bilingüismo garantizan por sí solos la existencia de un clima en el que el pueblo exprese mejor y más dignamente lo que se busca; no sólo sobre los fines y principios de la educación, sino sobre el destino mismo de Bolivia. (UNST-P 1997a:39)

A través de la Reforma Educativa, se ha propuesto asumir la heterogeneidad socio – cultural en un ambiente de respeto para todos los miembros de los grupos étnicos, independientemente de sus identidades culturales, asimismo inducir a los padres de familia a la participación directa en los procesos áulicos. Antes de la Ley 1565 no se permitía la participación de los actores sociales; así se tiene el siguiente registro: "La escuela, como institución del sistema educativo formal, debe tomar en cuenta que la responsabilidad de educar trasciende sus linderos y le compete más bien a la sociedad en su conjunto" (ETARE 1994:26)

En estas condiciones, el currículo diversificado debe hacerse más complejo con el fin de proporcionar los contenidos culturales de los pueblos originarios, responder a las necesidades de aprendizaje y propiciar la participación de los diversos grupos culturales y sociales que componen la sociedad en una creación autónoma. Así lo indica otro autor:

La educación designa un conjunto de prácticas mediante las cuales el grupo social promueve el crecimiento de sus miembros, es decir, les ayuda a asimilar la experiencia históricamente acumulada y culturalmente organizada con el fin de que puedan convertirse en miembros activos del grupo y agentes de cambio y creación cultural. (Coll 1995:130)

El currículo regional se transforma así en un espacio democrático y equitativo que permite el desarrollo de aprendizajes, que integra la riqueza multicultural con el conocimiento urbano y los valores ciudadanos que se requiere para el desempeño social y el mejoramiento de la calidad educativa.

El planteamiento de la diversidad va acompañado por la flexibilidad del currículo de la Reforma, donde se establece un marco y lineamientos generales de referencia, dejando márgenes para innovaciones y adaptaciones de acuerdo a cada realidad y necesidades específicas. Este el testimonio referido a la flexibilidad: “Este Tronco Común será luego complementado rescatando la diversidad cultural, lingüística y regional, creando así un currículo intercultural, abierto, flexible y receptivo a las necesidades locales” (López 1994:10). Ante las consideraciones hechas hasta el momento, ninguna de las instancias se hace responsable para construir las ramas curriculares diversificadas. Haciendo la reflexión necesaria de las normas, permite a las comunidades originarias la construcción del currículo escolar diversificado en base a las NEBAs, de esta forma se da la potestad a los pueblos originarios la construcción de su propio currículo regional.

3.3 Propuesta de una nueva forma de encarar las prácticas pedagógicas en el Programa de Transformación

De acuerdo a versiones del Director Distrital del municipio de Morochata y Asesor pedagógico del Núcleo Escolar “René Barrientos Ortúño”, se pudo evidenciar que se encuentra dentro del Programa de Transformación⁸, donde los maestros van desarrollando una nueva práctica de aula propuesta en los procesos de enseñanza y

⁸ El Programa de Transformación comprende los núcleos donde se espera se aplique la nueva propuesta curricular, para lo cual se cuenta con el apoyo del asesor pedagógico.

aprendizaje, se realiza en la modalidad bilingüe, es decir, el quechua como lengua materna y castellana como segunda lengua. Esta forma de enseñanza es conceptualizada por un autor de esta forma:

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

Para encarar las prácticas curriculares los maestros requieren hacer una planificación anual, semanal y diaria; en estas planificaciones no toman en cuenta los saberes locales para introducir a los procesos de aula. Según algunos autores, esta etapa es definida como una preparación previa de las actividades que se pueden realizar, tipo de materiales a emplear y consideración de las estrategias más adecuadas en las actividades áulicas. Este el concepto que se tiene sobre planificación:

La programación de aula se designa al instrumento con el cual los docentes organizan su práctica educativa, articulando el conjunto de contenidos, actividades, opciones metodológicas, estrategias educativas, utilización de textos, material, recursos didácticos y secuenciando las actividades que han de realizar. (Ander-Egg 1999:197)

Actualmente la planificación que propone la Reforma Educativa debe ser elaborada con la participación de los actores de la comunidad educativa, sobre la base del interés de los educandos. Así también lo sostienen los autores: “La educación debe partir del interés de los niños. El interés actual es el gran móvil de la pedagogía, el único que lleva lejos y con seguridad. La educación que no se base en el interés está condenada al fracaso” (Díez y Pérez 2001:284). Por tanto, toda planificación debe ser estructurada sobre la base de las necesidades e intereses de niños y niñas.

Otro elemento innovador que propone la Ley 1565, es la organización de los alumnos en grupos y/o parejas, para que puedan ejecutar las actividades que están sugeridas en los módulos de aprendizaje. Esta la conceptualización que se tiene:

Los grupos de nivel estarán formados por alumnos que comparten disposiciones de aprendizaje similares, y trabajarán cooperativamente con módulos especialmente diseñados para que realicen sus actividades de aprendizaje, utilizando diversos materiales, con relativa autonomía del maestro, pero siempre bajo su orientación y apoyo. (UNST-P op. cit.:31)

El término “grupos de nivel”, por la confusión que ocasionó en cuanto a su interpretación con la escuela des graduada, porque algunos docentes organizaron grupos de acuerdo al año de escolaridad; entonces este nominativo fue cambiado con

el nombre de “grupos de trabajo” con el que actualmente se va conociendo en los procesos áulicos.

Esta forma de organizar a los niños permite delegarles cierta responsabilidad en forma ya sea individual como grupal, y adquirir sentido de cooperación en los trabajos por ellos programados, pero, para esto es necesario crear un ambiente ameno donde puedan expresarse libremente. Esta la afirmación que realiza una autora al respecto: “Este planteamiento pedagógico se justifica también por el hecho de que se crea un lugar en el que se estimula al niño a expresarse y, por tanto, a crear, a explicar, a construir, y también a verse confrontado con puntos de vista diferentes del suyo” (Perret-Clermont 1984:21).

La organización de grupos de trabajo se basa en el trabajo cooperativo, porque la responsabilidad de producir trabajos colectivos permite a los niños asumir roles, compartir experiencias, originar discusiones y consensuar trabajos. Así interpretan los autores Díez y Pérez esta forma de trabajo:

La mediación entre iguales y el aprendizaje cooperativo debe ser equilibrada entre las tareas individuales y colectivas, pero en todo caso los alumnos deben ser protagonistas de su aprendizaje, buscando información, realizando experiencias, contrastando la información, formulando hipótesis, elaborando informes, etc. (op. cit.:107)

Para la enseñanza bilingüe se utilizan algunos materiales en el proceso curricular; así, se va empleando los módulos de aprendizaje en lengua quechua⁹, hasta el momento la introducción de los saberes locales sólo se lo realiza en base a estos materiales; éstos han sido elaborados por la UNST-P. Se tiene al respecto la siguiente conceptualización:

Los módulos son programas de actividades que sirven de orientación para el aprendizaje de los niños, y para que ellos construyan activamente su conocimiento. Los módulos traen indicaciones o consignas para que los alumnos realicen su trabajo y experimenten con los diversos materiales del aula; amplían los horizontes del alumno y propician contactos con la comunidad y el medio ambiente que los rodea. (Montes 1995:7)

También se utilizan otros materiales producidos por este organismo, dichos materiales acompañan el proceso de enseñanza y aprendizaje del castellano. Esta la apreciación que hacen: “Los materiales de castellano como L2 son: guías, libretos de cuentos, un juego de 40 láminas para la enseñanza oral del castellano, 4 cassettes de cuentos y canciones. (Moya, Von Gleich, Ventiades y Albó 1999:3). Esta es una afirmación que

⁹ Los módulos en quechua empleados son: Qillqakamana y Khipukamana, hasta el número ocho.

se realiza sobre la base de un seguimiento que se realizó a la ejecución de la Ley 1565.

La propuesta de cambio que se va originando en las unidades educativas del Programa de Transformación, es la aplicación de una evaluación cualitativa y de seguimiento a los alumnos, para ir acompañando en la solución de los problemas emergentes en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Este el enfoque que se tiene:

En la nueva evaluación se propone observar y determinar cuánta y qué ayuda es necesaria para que los alumnos vayan alcanzando logros de aprendizaje mayores. No se evaluará al alumno en forma aislada, sino el proceso en el cual éste interactúa con su maestro y con sus compañeros de grupos. (UNST-P op. cit.:42)

En la evaluación cualitativa los docentes pueden emplear algunas estrategias las cuales permitan a los alumnos/as desenvolverse con soltura, libre de toda sindicación que pueda realizar el maestro. Esto es plenamente sostenido por un autor: “Existe un clima de libertad en el que es posible expresar libremente el pensamiento, sin temor a represalias y presiones afectivas, en el que es posible reunirse y asociarse y en el que la creatividad tiene espacio y aliento” (Santos Guerra 1995:32). La cita que antecede permite deducir que es muy importante darle al niño y niña la autoestima necesaria para que pueda desenvolverse en forma eficiente dentro del proceso evaluativo.

Entre las propuestas de cambio, es que los saberes locales pueden ser introducidos en los procesos curriculares, es decir, que se debe elaborar un currículo local donde estén reflejadas dichos saberes complementadas con contenidos en base a la propuesta curricular por el carácter abierto y flexivo. Así lo sostiene un autor: “... el tener algo distinto que aportar, algo propio que llevar a la comunidad educativa a la que se pertenece y algo propio que buscar en esa comunidad” (Ander-Egg op. cit.:187). Esta afirmación demuestra que se está rompiendo con la clásica enseñanza monocultural.

En este aspecto, algunos contenidos de los módulos contemplan temas relacionados con las prácticas que se realizan en algunas comunidades, lo cual permite partir de experiencias propias de niños y niñas; esta afirmación puede compararse con lo que dice una autora:

En el planteamiento curricular se parte de las experiencias cotidianas del niño y desde ellas se propone la exploración del conocimiento universal. Con esta imagen pluralista de la educación bilingüe intercultural se trata de promover

una conversión orgánica e institucional de las sociedades pluriculturales, es decir que suscita una dinámica hacia nuevas reglas de juego en la interacción entre los grupos tradicionalmente dominantes y los tradicionalmente dominados. (Valiente 1996:300)

Esta forma de ver la EIB permite a los niños y niñas actuar con propiedad en las actividades que cumplen de acuerdo a las sugerencias que se dan en los módulos, también induce a asimilar la cultura urbana. El desenvolvimiento de actividades propias de los alumnos permite hacer una afirmación en su propio universo social y cultural. Así lo sostiene la misma autora:

La afirmación del educando en su propio universo social y conceptual y en tanto propugna la apropiación selectiva, crítica y reflexiva de elementos culturales de otras sociedades, que permitan el enriquecimiento de la propia cultura y el mejoramiento de las actuales condiciones de vida del pueblo indígena. (Valiente 1993:21-22)

Otra de las propuestas que se tiene dentro la Reforma Educativa, es el trabajo con Proyectos Educativos, esto a objeto de mejorar la calidad educativa en las unidades educativas que permita organizarse y tomar decisiones en función de los intereses de la comunidad educativa. Para esta situación se tiene la siguiente cita:

El proyecto debe permitir que la escuela se organice y gestione de modo que se realice en ella el desarrollo de la persona humana y del ciudadano, lo que implica contextos que propicien curiosidad, reflexión, criticidad, creatividad, identidad, pertenencia, solidaridad, respeto al otro, diálogo, participación, exigiendo atención a los procesos de socialización y de aprendizaje en medio de una sociedad cuyo signo es el cambio y que requiere que no se pierda la identidad. (Sánchez 1997:21)

Los proyectos educativos, no sólo permiten organizarse en función de los problemas que presenta la comunidad educativa, sino que originó tomar en cuenta una propuesta integral para el desarrollo de niños y niñas, y esto permite encarar los procesos áulicos con apoyo de nuevos insumos para lograr los propósitos que están definidos en dichos proyectos. Este el registro que se tiene: "...el desempeño de los maestros y el rendimiento de los alumnos aumenta cuando los propios directores y maestros deciden cómo van a trabajar, con qué actividades y recursos van a ayudar a sus alumnos a desarrollar sus competencias" (MEC y D 1999:21).

Los técnicos nacionales tienen la fe puesta en los PEN y PEI (Proyecto Educativo Indígena), para dar una educación de calidad; así se tiene registrada la siguiente manifestación:

Son pues los proyectos educativos los que le darán a la enseñanza el verdadero sello de cambio, pues éstos se convierten en la forma más eficiente de apoderarse de la enseñanza, personalizarla y hacer que el maestro no sólo

diseñe su modalidad de enseñanza sino que determine qué es lo que hay que enseñar. (UNST-P 1997b:13)

Actualmente en el Núcleo “René Barrientos Ortúño” de Piusilla – San Isidro, se van ejecutando las acciones previstas en la elaboración del Proyecto Educativo de Núcleo, realizado en la gestión escolar de 2000.

3.4 Organizaciones que solicitan el trabajo de las Ramas Diversificadas

a) Consejos Educativos de Pueblos Originarios

Existen demandas de las Organizaciones Sindicales, Autoridades Originarias, principalmente los representantes de los Consejos Educativos de las Naciones: quechua, aymara, guaraní y grupo de tierras bajas¹⁰, para que el currículo diversificado sea incluido en los procesos de aula, porque es una propuesta de la Reforma Educativa que no se está llevando a cabo en la práctica.

El Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ) en un tríptico rotulado: “Sunqunchik ukhumantapacha qhichwa kawsayninchiqta (sic) t’ikarichina” quiere decir: “Desde el interior de nuestro corazón debemos hacer florecer la cultura quechua” entregado en el presente año; en la sección dedicada a la importancia de la Educación Intercultural Bilingüe, señala: “La educación intercultural bilingüe es importante para que nuestros hijos e hijas aprendan a partir de su propia lengua, realidad sociocultural y contexto” (CENAQ 2002:6).

También se puede evidenciar esta situación en la reunión que se sostuvo el día viernes 17 de mayo de 2002 con los representantes de los cuatro Consejos Educativos, docentes y alumnos del PROEIB Andes; oportunidad en la que el señor Froilán Condori representante del CENAQ¹¹, manifestó: “Algunas de las tesis deben estar dirigidas a las ramas diversificadas, ya que no existen estudios al respecto¹²”.

Actualmente el CENAQ está produciendo un documento con el título: “Elementos para diversificar el currículo de la nación quechua”, donde existen algunos tópicos que se

¹⁰ Los grupos de tierras bajas como los: Mosetén, Guarayo, Weenhayek y Tapieté, pese a que su alfabeto no está reconocido oficialmente, piden se rescate en particular la música, el tejido y la cerámica, ya que estas actividades están desapareciendo.

¹¹ El señor Froilan Condori, actualmente es miembro componente del CENAQ, habiendo dejado la presidencia en la gestión 2003.

¹² La reunión con los representantes de los 4 Consejos Educativos del país se llevó a cabo para conocer los posibles temas de investigación de los alumnos del curso de Maestría en EIB con sede en Cochabamba en la Universidad Mayor de “San Simón”.

pueden rescatar para señalar que buscan el espacio para la negociación de la propuesta estatal con la propuesta comunal. Se tiene el siguiente registro: “El currículo intercultural es un espacio en el que se negocian las prácticas, los conocimientos, los valores, la palabra, los tiempos, los espacios, las formas de hacer y la autoridad comunal” (Garcés y Guzmán 2003:12). La expresión que antecede ilustra que los representantes del CENAQ buscan la negociación de poder en el ámbito educativo.

En el III Seminario Internacional de Pueblos Indígenas de los Países Andinos, realizado en Cochabamba del 23 al 28 de octubre de 2001, titulado “Los pueblos Indígenas y la Propuesta Curricular en la EIB”; en el informe que evacuaba el representante del CEA Walter Gutiérrez Mena¹³, con relación al currículo diversificado se refería en los siguientes términos:

La Reforma Educativa sostiene que debe elaborarse currículos diversificados por región y pueblo, tomando en cuenta nuestros saberes y conocimientos como pueblos indígenas y originarios. Sin embargo, hasta la fecha se ha hecho muy poco. El tronco común curricular que el Ministerio de Educación y Cultura está implementando tampoco es conocido de manera clara. (Gutiérrez 2002:50)

En el mismo evento internacional, un miembro del CENAQ el señor Froilán Condori, refiriéndose al mismo tema; se pronunció en los siguientes términos:

Al iniciar el tercer milenio, uno de los más grandes desafíos que tenemos como pueblos es la construcción de un currículo acorde a las realidades socioculturales, un currículo que tome en cuenta los aspectos territoriales y cósmicos para la construcción de una sociedad más justa y equitativa, currículo que promueva el orgullo de su identidad y la autoestima. (Condori 2002:182)

Las anteriores versiones revelan que los representantes de los pueblos originarios se han fijado metas para poder construir el currículo diversificado, para que de esta manera puedan integrarse los saberes y conocimientos locales en los procesos de aula. En dicho evento el representante del CENAQ pidió al MEC y D pueda de inmediato conformar equipos de trabajo para elaborar el currículo diversificado:

El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MEC y D) de Bolivia, de una vez por todas, debe tomar muy en cuenta la organización de equipos regionales para la diversificación del currículo comunitario conforme a las normas establecidas, porque hasta ahora todo sigue centralizado en la sede del Ministerio de Educación. (Condori op. cit.:184)

¹³ Walter Gutiérrez actualmente es Vicepresidente del Consejo Educativo Aymara – CEA.

Ante la ausencia de las instancias pertinentes para encarar la construcción de las ramas diversificadas, se asocia la poca formación que se tiene al respecto entre los actores de la educación, principalmente de los docentes. Esta la expresión que se tiene registrada: “A esto está asociado la escasa formación de maestros para aplicar y, sobre todo, adecuar los contenidos a una cultura con un enfoque intercultural creativo y práctico” (Condori op. cit.:180).

Los CEPOs siguen insistiendo y reclamando respecto a la necesidad de trabajar en la propuesta del currículo escolar diversificado, porque de lo contrario se estaría retornando al sistema de educación anterior, con un solo currículo homogeneizador y aculturador.

b) Representantes de comunidades

Hay muchas voces que piden se construyan las ramas curriculares diversificadas en forma inmediata, porque hasta el momento en las unidades educativas del país, principalmente en el área dispersa, sólo se están manejando los contenidos del tronco común. Así, tenemos las declaraciones de Florencio Alarcón¹⁴, en ocasión de una mesa redonda realizada en Raqaypampa, donde la licenciada Ivonne Nogales explicó sobre el Tronco Común y las Ramas Diversificadas, y donde él manifestó:

Hablando de lo que es el tronco común y de las ramas diversificadas, proponemos que los que enseñen sean quienes conozcan lo que es trabajar sobre la misma tierra, que se formen los Consejos de Ancianos. La propuesta es que haya un espacio dentro el aula, que les dedique unas horitas para que enseñen a la comunidad la historia del sindicalismo, quiénes fueron los héroes, quiénes murieron, qué clase de personas eran, pues creo que no sería bueno que sólo se les hable de Simón Bolívar el Libertador, Pedro Domingo Murillo y otros, aunque ellos-los ancianitos-no se los leerán o escribirán en el pizarrón: por eso para estas charlas se formarán como una mesa redonda. (CENDA 1997:12)

Entonces tendrían que saber también quién fue el líder que murió por la protección de la misma comunidad o tal vez haciendo mal, todo eso tiene que saber, el profesor no lo sabe, por eso dentro del tronco común y en las ramas diversificadas tienen que entrar esos conocimientos y no así con la memoria nomás. (Ibíd)

¹⁴ Florencio Alarcón, es Exsecretario de la Federación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia y actual presidente del CENAQ.

3.5 Revisión bibliográfica sobre otros estudios

a) Trabajo de PROSANA (Nivel nacional)

Con referencia a estudios sobre la construcción de las ramas curriculares diversificadas, hasta el momento no existe ninguna propuesta elaborada por la Dirección General de Coordinación Técnica dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MEC y D).

Sin embargo, a nuestro conocimiento, al menos existe una propuesta elaborada en el departamento de Cochabamba por una Organización No Gubernamental denominada Proyecto de Seguridad Alimentaria Nutricional (PROSANA), los responsables de esta organización elaboraron materiales de apoyo para los alumnos y docentes destinados al segundo ciclo de aprendizajes esenciales del nivel primario de las provincias de: Tapacarí, Arque y Bolívar; actualmente esta propuesta del currículo escolar diversificado no se va implementando por falta de tiempo y además porque dicho currículo tiene un enfoque diferente al propuesto por la Reforma Educativa, la propuesta del currículo diversificado fue elaborada sin la participación de la comunidad educativa, por tanto no está sobre la base de las NEBAs de las comunidades (Mamani y Otundo 2001:29).

b) Otros estudios (Nivel internacional)

La propuesta del currículo diversificado, no simplemente son de la actualidad, porque en anteriores gestiones ya existían algunas propuestas trabajadas por profesionales dedicados a esta temática, principalmente en el Perú donde se ha desarrollado algunos criterios sobre el tema. Este el registro que se tiene al respecto:

El clamor de los propios pueblos nativos pone al descubierto que el currículo de la educación indígena no debe concebirse como una adaptación del currículo regular para los hispanohablantes, puesto que responde a condiciones y expectativas diferentes. Debe ser una creación autónoma que atienda a las necesidades de los pueblos a los que está dirigida, que se inspire en su realidad inmediata, en sus metas y en el entronque de estas metas con las del país como un todo. (Pozzi-Escot 1989:40-41)

Lo anterior señala que el planteamiento sobre la inclusión de la cultura de los pueblos originarios en los procesos de aula no es tema reciente; sino que ya algunos estudiosos plantearon la diversificación curricular, la misma puede ser elaborada en forma autónoma de acuerdo a las necesidades de cada pueblo. También se han hecho algunas propuestas sobre los contenidos del currículo diversificado, las cuales

pueden ser sustanciales de otras propuestas para ser integradoras y formativas para distinguirse de los currículos nacionales. A continuación se presenta lo que expresa Trapnell:

El currículo diversificado se debe distinguir sustancialmente de otras propuestas y que, a nuestro juicio, son fundamentales para asegurar que además de ser “integrador y formativo”, tenga en cuenta “la organización, articulación, producción y recreación del conocimiento propio y su relación con los nuevos conocimientos. (1996:298)

Lo anterior demuestra que existen sugerencias para elaborar un currículo diversificado, pero que éste no debe ser para complementar el currículo oficial; sino, que se debe elaborar con otros fines y objetivos. Se presenta la sugerencia que complementa lo anterior y que dice: “La experiencia ha demostrado que no es suficiente ni adecuada la adaptación del currículo básico general, es decir, un currículo derivado de otro, sino más bien se requiere un currículo original, con fines y objetivos propios” (Ibíd).

Por los conceptos que anteceden, se deduce que las sugerencias insinúan construir un currículo escolar diversificado al margen de la propuesta general, porque debe perseguir otros propósitos a partir de una construcción autónoma propia de la comunidad. Ante estas expresiones, existe otra que se refiere a la forma de aprendizaje que realizan los niños y niñas en la primera socialización; ésta la cita al respecto: “Los conocimientos, las habilidades y destrezas están orientadas hacia las exigencias de la vida de la familia y la comunidad. Se aprende observando, haciendo, imitando, jugando y, a través de los relatos, mitos, canciones y cuentos” (Valiente op. cit.:35). Esta forma de aprendizaje que señala la autora puede ser tomada en cuenta para la formación de una pedagogía propia de los pueblos andinos.

Esta misma autora se refiere a las diferencias lingüísticas y culturales, las cuales pueden servir de base para la elaboración del currículo diversificado, para esto parte de la experiencia y conocimientos de la cultura de un grupo étnico. Esta la propuesta que se tiene:

En el planteamiento curricular se parte de las experiencias cotidianas del niño y desde ellas se propone la exploración del conocimiento universal. Con esta imagen pluralista de la educación bilingüe intercultural se trata de promover una conversión orgánica e institucional de las sociedades pluriculturales, es decir se suscita una dinámica hacia nuevas reglas de juego en la interacción entre los grupos tradicionalmente dominantes y los tradicionalmente dominados. (Valiente op. cit.:300)

Para que esta propuesta sea llevada a cabo en forma eficiente, y ante la preocupación del representante del CENAQ sobre la formación de los maestros, es necesario tomar en cuenta lo que dicen algunos autores con referencia a las cualidades que deba tener el nuevo docente; quién puede ser capacitado y formado, y encarar el currículo diversificado. Este el planteamiento que se tiene al respecto: “Los maestros deberán ser formados y capacitados para comprender y operar en un universo multiétnico, multilingüe y pluricultural, manejando los métodos, técnicas, y estrategias necesarias y desarrollando las actitudes positivas hacia el pluralismo lingüístico y cultural”. (Pozzi-Escot op. cit.:29)

Colombia es otro país que ha permitido la inclusión de saberes locales en las actividades curriculares, donde se ha logrado incluir la participación de los ancianos para que puedan compartir sus conocimientos en los procesos de aula. Se presenta un testimonio al respecto: “Entonces, en la escuela estamos dando campo para que los viejos cuenten sus historias, les enseñan a los jóvenes cómo debemos vivir” (Carrioni op. cit.:146). Este tipo de participación directa y activa es la que se busca con la propuesta de participación popular.

Este tema no sólo es preocupación de intelectuales de los países que intentan construir un nuevo currículo con los saberes locales, sino que existen otros académicos que se interesan por esta construcción. Así, se tiene la cita de otro intelectual que se refiere al nuevo rol que deben tener los docentes: “El maestro debe procurar y mantener una actitud de búsqueda, de indagación de responsabilidad hacia el mundo, hacia la vida, hacia sus semejantes, hacia sí mismo, asumiendo las verdades como relativas, con el derecho a equivocarse” (Artunduaga 1996:10).

Por las exemplificaciones presentadas líneas arriba, se puede determinar que no sólo es una lucha de los pueblos indígenas, sino que muchos intelectuales citadinos e indígenas ya han planteado la posibilidad de construir un currículo escolar diferenciado, para esto proponen que deben tomarse en cuenta la lengua y cultura de las etnias originarias; simplemente así se podrá integrar los saberes originarios y los conocimientos occidentales en un currículo único a partir de las NEBAs de las comunidades.

3.6 Referencia de teorías

3.6.1 Enfoque teórico

En este aspecto se puede tomar muchas propuestas de cómo algunos autores nacionales e internacionales ven la construcción de un currículo más diferenciado, rescatando los conocimientos y saberes locales. El Ing. Cox quien trabajó en la elaboración de los Planes Operativos Anuales y presupuestos de inversión, hace una demostración elocuente de cómo los saberes locales empiezan a entrar en la planificación; se rescata la siguiente cita:

De acuerdo a sus usos y costumbres, implica muchísimo más que sólo recuperar el derecho consuetudinario que exilió la Primera República; entraña, en verdad, algo más radical: no sólo ser, hermenéuticamente, un lugar estratégico para repensar este país, sino, operativamente, una metodología para transformarlo a partir de la recuperación sistemática y pública de sus saberes locales: fragmentos, soterrados, es cierto; pero cuya *episteme* fue la que hizo posible la primera revolución científica – técnica de la historia de la humanidad: la invención de la agricultura y la construcción del más eficiente sistema de seguridad alimentaria y social de la antigüedad. Pues bien, he aquí que estos saberes locales están ahora empezando a reaparecer, a través de la planificación participativa, en los planes de desarrollo de los municipios; sobre todo de los municipios predominantemente rurales. (Cox 1996:5)

El enunciado anterior señala cuán importante es la recuperación y sistematización de los saberes locales, porque actualmente están siendo fragmentados y olvidados por las generaciones jóvenes; esto refrenda la posición que toman algunas organizaciones como se ha estado presentando hasta este momento, es decir, la construcción del currículo escolar diversificado, complementado por los saberes occidentales propuesto por la Reforma Educativa.

También existe la conceptualización del saber local, como se la entiende actualmente; cuya definición es la siguiente:

El saber local amerindio se profiere como una oración, cargada de significados afectivos y simbólicos, que permite al orador moverse, simultáneamente y con fluidez, en el campo empírico de lo concreto y en el campo de lo ético religioso de lo simbólico. Por tanto, pues, el saber local sólo es funcional al interior de una comunidad. No vale fuera de un contexto concreto. Para entenderlo es preciso participar. Sucede como en la observación de un fenómeno cuántico. Si no se participa es imposible saber la ubicación de un electrón, tanto como onda o como partícula. Si no se participa no hay saber. En cambio en el saber abstracto, haya participación o no, hay un saber que rige abstractamente. El saber local, por tanto, no tiene ni pretende una validez objetiva; su validez es de índole intersubjetiva; es un saber relativístico de tipo cuántico. Para que funcione, todos los cuántos de la realidad tienen que intervenir en el diálogo: la comunidad, el medio natural, las divinidades, los antepasados. En efecto, el saber local es un saber dialógico, interactivo y por ello mismo probabilístico. (op. cit.:7)

Esta conceptualización ilustra que los conocimientos locales se deben apropiar a partir de la práctica en las ritualidades, la vivencia de una determinada cultura se puede vivir en contacto permanente con la naturaleza, tener una visión de algo real concreto que existe dentro de la práctica comunitaria, éstos son los conocimientos que pueden incluirse en la elaboración de las ramas curriculares diversificadas.

La conceptualización de saberes locales puede ratificarse con la expresión de representantes de los pueblos originarios de la república de Colombia, cómo se considera la cosmovisión en el pensamiento étnico. Esta la afirmación que se tiene registrada:

Porque cada cosmovisión tiene una visión de cómo son los niños, las mujeres, los hombres y los ancianos, qué función y rol juega cada uno dentro de una identidad cultural diferenciada. Cuenta con un modelo mental de cómo el pensar, cómo es el conocimiento, una y otra manera de concebir el saber. También hay que ver qué piensa cada cultura acerca del lenguaje, cómo se conciben las palabras que son el medio de transmisión de una cosmovisión particular. (Ipia y Bolaños 2002:103)

Se puede apreciar que la cosmovisión es lo que se ha ido construyendo a través del tiempo, es la relación con la madre naturaleza, la reciprocidad existente entre seres humanos y lo cósmico, la relación entre seres humanos, etc. Todo el saber acumulado por siglos es transferido de generación en generación, empleando una lengua propia que se practica dentro del grupo étnico. Así lo asegura otro autor que se refiere al respecto: "... Incluye las creencias del origen, el sentido de la vida, la estructura y el destino del universo, interiorizados y transmitidos de generación en generación, en la vida cotidiana a través de los mitos, ritos, sueños, oralidad, etc., dentro de un sistema de símbolos" (Artunduaga op. cit.:35).

La representación que realizan algunos intelectuales académicos y otros intelectuales indígenas con referencia a los saberes locales, para que éstos sean tomados en cuenta dentro de los procesos de aula; lo que buscan es el empoderamiento de dichos saberes locales con relación al conocimiento ciudadano. Al respecto se puede señalar lo que dice un autor: "Por eso la educación intercultural y bilingüe es un proceso de construcción social de las culturas en sí mismas su reconstrucción a partir del diálogo simétrico entre ellas" (Williamson 2002:9). Lo anterior implica que se puede pretender el diálogo de la cultura originaria y la occidental, con todo su contenido cultural holístico.

Este mismo autor hace referencia a los saberes locales, para que pueda constituir una construcción holística, es decir, que se puede trabajar los saberes en forma unitaria, sin parcelarlos, como un todo. Esta la apreciación que realiza Williamson sobre el trabajo holístico del conocimiento: “No se preocupa de parcelar el conocimiento, menos de culturas que son, por definición, holísticas. Enfatiza las interrelaciones entre las dimensiones de la vida social, de la persona, de la cultura y el conocimiento” (op. cit.:10).

Los saberes locales pueden ser construidos de acuerdo al tiempo y espacio donde están integrados las prácticas que se tiene en cada grupo étnico, estos pueden ser relacionados con lo cósmico o las prácticas con la tierra y territorio. Así lo manifiesta un autor: “La cosmovisión determina la concepción de tiempos y espacios. Para los grupos étnicos el tiempo y el espacio están ligados a las actividades alimenticias y a los rituales, a los campos, a los relatos y al trabajo comunitario. Es la relación que tiene el hombre con la naturaleza” (Artunduaga op. cit.:35).

La elaboración de ramas curriculares complementarias, permitirá romper la relación Escuela – Estado, para convertir en una conjunción indisoluble de Escuela – Sociedad, ya que la primera está en estrecha relación con el grupo sociocultural dominante, más al contrario la segunda propuesta está pensado relacionado con la realidad social, económica, política, cultural, religiosa, organizativa de cada sociedad.

Ante este desafío es necesario hacer notar lo que manifiesta los pensadores occidentales en cuanto a la relación con la naturaleza: “El hombre cuida la naturaleza”. Sin embargo la filosofía originaria no toma en cuenta así, más al contrario es a la inversa: “El hombre no cuida a la naturaleza, más al contrario la naturaleza cuida el hombre” (Arsenio Vaca representante del CEPOG¹⁵). La expresión que antecede indica que la naturaleza sirve a los habitantes originarios, porque de ella se alimentan, permite recoger materiales para construir herramientas de labranza, para sus viviendas, etc.; por tanto es muy necesario la relación con la madre naturaleza.

Este concepto es compartido en palabras de Froilán Condori, representante del CENAQ:

La tierra también está ligada íntimamente a la cultura, por lo tanto, en ella se desarrollan, se crean y generan conocimientos como centros orientados de

¹⁵ Es la expresión recogida en el seminario taller de “Sabios Indígenas”, realizado en la ciudad de Cochabamba del 1 al 3 de octubre de 2003.

producción y crecimiento, al mismo tiempo que regula la relación del ser humano y la naturaleza, y va nutriendo a los habitantes de los Andes en su formación; sus formas propias de pensar y de vivir en armonía en esa sagrada tierra que los vio nacer. La cosmovisión, tierra territorio significa la concepción, la forma de interpretar y ver el mundo. En su entorno todo esto determina el origen, la identidad y la vida de los seres humanos, desde el punto de vista andino y amazónico que formamos la mayoría de los habitantes de Bolivia, Ecuador, Guatemala, Perú y también parte de Argentina, Chile y Colombia. (Condori op. cit.:181)

La expresión del presidente del CENAQ revela que existe una forma particular de vivir y pensar de los habitantes originarios; también la relación de armonía y convivencia pacífica con los seres sobrenaturales; todo esto les permite identificarse con una cultura propia, muy diferente de otras miradas y culturas.

Hasta antes de la promulgación de la Ley 1565 la educación se la ofrecía dentro de las cuatro paredes, sin hacer uso del espacio abierto que ofrece la comunidad, donde se desarrollan actividades cotidianas que son familiares al niño y son parte de su vivencia, pero que lamentablemente no se incluían dentro del currículo que se impartía.

La presente afirmación sostiene que la educación se debe realizar dentro de una colectividad, los saberes que tiene la comunidad pueden constituir las mejores estrategias para coadyuvar en la construcción de conocimientos de los alumnos: “La sociología del currículo defiende con firmeza que las escuelas forman parte de un proceso societario más amplio” (Giroux 1990:57).

Ante el paradigma que consideraba a los niños como receptores pasivos de la información, surgen otras perspectivas curriculares como la experiencial, según lo cual: “El currículo está sustentado en las necesidades e intereses de los estudiantes y está sujeto al cambio y a la reorganización constantes a fin de promover las mejores consecuencias posibles para el desarrollo posterior de las experiencias de cada estudiante” (Posner 1998:53).

En el currículo tradicional de la educación obligatoria ha primado más la cultura de la clase media y alta, basada fundamentalmente en el saber leer, escribir y en las formalizaciones abstractas, por ello el fracaso de los alumnos de las clases culturalmente menos favorecidas porque no se tomaba en cuenta su cultura. Al respecto, se afirma: “Incluso los más desfavorecidos ven en los currículos académicos una oportunidad de redención social, algo que no aprecian tanto en los que tienen como función la formación manual o profesionalizadora en general” (Gimeno 1995:74).

El mismo autor también señala que: “El alumno que se enfrenta con los más variados aspectos del currículum no es un individuo abstracto, sino proveniente de un medio social concreto y con un bagaje previo muy particular que le proporciona unas oportunidades de alguna forma marcadas y un entorno para dar significados al currículum escolar” (Ibíd.). Esta afirmación señala que el niño, al ser producto de una sociedad, tiene vivencias y experiencias que van desarrollando en su comunidad, por tanto, ese bagaje de conocimientos debe ser tomado en cuenta dentro de la escuela.

Con referencia a los actuales currículos que se va aplicando en el sistema educativo de América Latina, Gigante, Lewin y Varese señalan:

Los actuales currículos han dejado de lado el cúmulo de conocimientos y experiencias que posee [niño/a] en tanto miembro de una determinada comunidad; privilegia la transmisión de conocimientos en detrimento del respeto por los procesos de construcción individual y social de los mismos; y, bajo el pretexto de ofrecer “igualdad de oportunidades”, somete a todos los niños al mismo régimen educativo. (Gigante et al. 1986:48)

En la expresión anterior se puede percibir que el currículo anterior a la Reforma Educativa no rescataba las vivencias y experiencias de los habitantes de un determinado lugar, por tanto, es de imperiosa necesidad rescatar los saberes locales para ir construyendo el currículo diversificado.

3.6.2 Enfoque de la teoría del constructivismo

La Reforma Educativa plantea como metodología de trabajo en el aula el enfoque del constructivismo, ya que se trabaja sobre la base de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), según Vygotski:

La zona de desarrollo próximo, no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotski 1979a:133)

Esta afirmación indica que los procesos de enseñanza y aprendizaje se deben realizar con los niños y niñas a partir de los conocimientos que tienen cada uno de ellos al momento de ingresar a la escuela, que es el nivel de desarrollo real. La realidad, sin embargo, muestra que los docentes basan su enseñanza considerando sólo el tronco común en el cual no se toma en cuenta los saberes ni de la comunidad ni de los educandos. Por esta razón es muy necesario construir el currículo escolar diversificado, para ir introduciendo los saberes de los estudiantes en los procesos áulicos.

Ampliando el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, puede entenderse como un ámbito de interacción en el que varias personas apoyan en problemas que el niño o niña de por sí no puede solucionar, para esto requieren la ayuda de una persona o de su similar más experimentado; al respecto se tiene el siguiente enunciado: “la Zona como la diferencia entre el nivel de dificultad de los problemas que el niño debe afrontar de manera independiente y el de los que pudiera resolver con ayuda de los adultos” (Vygotski 1987, citado en Newman 1991:78)¹⁶.

La anterior cita permite analizar cómo la construcción de conocimientos en los niños y niñas se da por la interacción de éstos en el proceso educativo junto con una persona mayor de experiencia desigual, sea el docente o padre de familia, o un compañero/a de estudio con mayor experiencia.

Existen diferentes autores que se refieren a este enfoque pedagógico, según la comprensión que tienen de la ZDP. Así se tiene la siguiente expresión:

La Zona de Desarrollo Próximo o Potencial comprende la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el desarrollo de nivel potencial, determinado por la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Capella y Sánchez Moreno 1999:182)

Esta afirmación se refiere al espacio donde los niños construyen sus conocimientos, con la colaboración y/o ayuda del docente, persona mayor y compañeros de estudio. Es el lugar donde el soporte y la ayuda de otros puede desencadenar el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento que define el aprendizaje escolar.

Tomando en cuenta la Zona de Desarrollo Real que propone la teoría del constructivismo, es muy necesario tomar en cuenta esta Zona, porque es el punto de partida para la construcción de conocimientos; ya que la elaboración del currículo escolar diversificado, permitirá a los niños/niñas de pueblos originarios participar con más soltura y propiedad en el avance de los contenidos que están estrechamente relacionado con su experiencia, es decir, que es parte de sus saberes previos, es el punto de inicio para ir apropiándose de la cultura dominante.

¹⁶ Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in society: The development of higher psychological processes** (En Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman, Eds.) Cambridge, MA: Harvard University Press. (trad. Cast.: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Crítica, 1979)

También señala Vygotski que en esta interacción es muy necesaria e importante el uso de la lengua; se tiene al respecto el siguiente concepto: "El lenguaje, medio a través del cual se realiza la consideración y elaboración de la experiencia, es un proceso humano altamente personal y, al mismo tiempo, profundamente social" (1979b:190). Por tanto la lengua a emplearse debe ser de acuerdo a la instancia y sociedad en que se realiza la socialización primaria.

3.7 Experiencia personal

3.7.1 Formación como Asesor pedagógico

Como Asesor pedagógico recibí una formación durante seis meses, en la cual se tocaron aspectos como el aprendizaje de la lengua originaria que cada participante practicaba; también se redondeó sobre cómo se podría encarar los cursos de capacitación a los docentes en el planteamiento de la Reforma Educativa. Asimismo, se analizaron los módulos de aprendizaje en su versión preliminar, se revisaron los planes y programas del nivel primario, centrándose en el Ciclo de Aprendizajes Básicos y las competencias e indicadores de evaluación.

Considero que la participación de la comunidad en la vida de la escuela debe darse en todos los niveles¹⁷, particularmente en lo que se refiere a la definición del currículo escolar diversificado y la determinación de la política educativa en el ámbito regional, la cual se rescata del levantamiento de información básica que se puede realizar.

La política educativa orientada al nivel de los grandes principios, fines, objetivos y estrategias de la educación elaborada por los mecanismos del nivel central, no está relacionada con la visión que tienen los padres de familia en cuanto a la educación de sus hijos; mientras que el currículo señala el conjunto de competencias que debe lograr cada alumno/a, de esta forma lograr el desarrollo de todas sus potencialidades.

¹⁷Para mejor gestión, debe participar la comunidad educativa en los niveles de diagnóstico, planificación, seguimiento y evaluación de las actividades programadas.

3.7.2 Trabajo de Indicadores Naturales¹⁸

Preocupado por diseñar las ramas curriculares diversificadas dentro del Núcleo “2 de agosto” de Mirq’aymaya¹⁹, planifiqué un taller con los representantes de la Federación de Ayllus Originarios Indígenas del Norte de Potosí (FAOI-NP) y el Segundo Mayor del Ayllu Kharacha para construir las ramas diversificadas. Actualmente se tiene elaborada una lista con los Indicadores Naturales que guían la actividad agrícola dentro del ayllu. Esta tentativa se quedó a media realización, porque no se contaba con lineamientos metodológicos para sistematizar por ciclos y niveles; tampoco se contaba con conocimientos suficientes para la elaboración de materiales que acompañen la aplicación de estos conocimientos rescatados con los ancianos de cada comunidad.

Para la realización de este trabajo, se tomó acuerdos y contactos en primer lugar con el Mallku Mayor de la FAOI-NP²⁰, quien apoyaba decididamente a la EIB y en segundo lugar con las autoridades originarias del ayllu Kharacha.

En estos contactos de ida y vuelta, decidimos realizar una reunión con las autoridades del ayllu Kharacha para enfocar nuestras inquietudes, al mismo tiempo se hizo la información de cómo podemos trabajar rescatando los saberes locales, porque así lo manifiesta la Ley de la Reforma Educativa, respondiendo las autoridades originarias positivamente para colaborar en este cometido. Como las ideas no estaban tan claras de cómo realizar el trabajo, se comentó con el Director Distrital para ver la factibilidad de contar con recursos económicos, pero lamentablemente no hubo respuesta positiva.

Posteriormente entablé conversaciones con el Alcalde municipal y los Concejales Municipales de los cuales obtuve la respuesta que no hay fondos, que al sector de educación se les ha transferido el monto solicitado en la POA²¹ educativo²².

¹⁸ Identifico como indicadores naturales, a algunos señales que se dan de forma intempestiva o casual y que los compañeros del agro interpretan para guiarse en las actividades agrícolas.

¹⁹ El Núcleo depende de la Dirección Distrital de Educación del Municipio de Uncía del departamento de Potosí.

²⁰ En la gestión de 1999 estaba como Mallku Mayor el compañero Aurelio Ambrosio que representaba al Ayllu Kharacha del municipio de Uncía.

²¹ El POA es El Plan Operativo Anual del sector educativo, donde se toma en cuenta las actividades principales que se debe desarrollar, las cuales están financiadas por la Alcaldía con fuentes de Participación Popular.

²² El plan para el taller con los ancianos del ayllu Kharacha no estaba contemplado en el POA educativo, lo que se pretendía era conseguir recursos económicos de gastos imprevistos de la H. Alcaldía Municipal de Uncía.

Finalmente, ante tantas vicisitudes se presentó un plan a la FAOI – NP para que sea la institución que pueda cubrir los gastos de alimentación y otros del taller, lo cual fue aprobado para tres días con dos a tres participantes de cada comunidad, alcanzando cerca de 40 participantes ancianos.

En la metodología de trabajo se organizaron cuatro grupos, distribuyendo la responsabilidad entre cada uno de ellos, para trabajar sobre los indicadores naturales de tres meses del calendario anual.

La consigna era detallar los tipos de señales que orienta a los pobladores del ayllu para realizar las actividades agrícolas, cómo saben qué hacer en la siembra, antes o después de lo acostumbrado, cosas así por el estilo por parte de los ancianos participantes.

El problema era cómo registrar todo lo que decían los ancianos participantes con referencia a muchas cosas que enumeraban en cada grupo. Los Jilanqus de cada comunidad se convirtieron en secretarios.

A la finalización del evento, se tenía a disposición un documento de trabajo con los indicadores naturales del ayllu Kharacha, documento que falta sistematizar para introducirlo a la práctica pedagógica, cómo generar con ellos los ejes vertebradores, cómo hacer la distribución por ciclos, cómo elaborar las competencias, cartillas para los alumnos, cómo proponer las competencias, en fin todo un trabajo técnico.

3.8 Construcción de una perspectiva teórica propia

Hasta la fecha, en el contexto nacional poco o nada se ha avanzado en la elaboración de ramas curriculares diversificadas, se tienen experiencias aisladas con programas elaborados por algunos Organismos no Gubernamentales, pero estas experiencias no se ponen en práctica (Choque y Quiroz 2001:23)²³. En muchos de los departamentos, municipios y distritos educativos no se tiene apoyo técnico para realizar este tipo de trabajo.

Al respecto, Cox indica: “Con la Ley de Participación Popular, la municipalización y el reconocimiento legal del universo de organizaciones comunitarias campesinas e

²³ Esta afirmación la hago basado en el informe de los compañeros de estudio Juan José Quiroz y Efrén Choque Capuma, del PROEIB Andes que realizaron el estudio sobre la implementación de las ramas diversificadas elaborada por “PROSANA”.

indígenas, el estado desconcentra en la participación ciudadana el proceso de toma de decisiones al nivel local". (Cox op. cit.:13)

La descentralización de los municipios permite a los actores locales de la educación generar un nuevo currículo escolar regionalizado tomando en cuenta los conocimientos y saberes que tienen los pueblos indígenas y que pueden ser complementados con los conocimientos que están propuestos en el Tronco Común. Actualmente la gestión educativa induce a una planificación participativa, que en sí es un mecanismo de descentralización de las decisiones, puesto que genera un flujo de interacción que parte de la comunidad y/o familia y va ascendiendo gradualmente hacia los niveles superiores.

Para una perspectiva teórica propia, me remito a la manifestación de Abiyuna: “¿Por qué se insiste en un tronco común del currículo que funcione como regulador de los saberes de todos los niños bolivianos dejando en un segundo plano lo esencial que equivocadamente lo (sic) estamos llamando las Ramas Diversificadas?” (Abiyuna 1998:158).

Esta afirmación permite reflexionar que el tronco común sigue siendo el eje vertebrador de la construcción de conocimientos, sin incluir los saberes tradicionales de los pueblos; las normas legales que complementan la Ley de Reforma Educativa con referencia a la elaboración de las Ramas Diversificadas, y la descentralización municipal permite a la sociedad educativa de una determinada región elaborar un currículo local para mejorar la calidad de la educación.

La construcción de las ramas curriculares diversificadas sobre la base del conjunto de creencias, percepciones e imágenes naturales y sobrenaturales²⁴ que tienen los pobladores del área dispersa, permitirá el mejoramiento del currículo, de esta manera se contará con un currículo intercultural dentro de la región.

Los actores de la comunidad educativa propiciarán también alternativas para rescatar valores y recursos existentes, fortalecer la identidad cultural de los pueblos indígenas y favorecer el desarrollo de su lengua, porque sus conocimientos de tradición oral pasarán al mundo de la escritura.

²⁴ Se entiende por naturales a los cerros, ríos, el sol, la luna y la naturales; por sobrenaturales se comprende a los Santos, Vírgenes y demás deidades que invocan.

La elaboración de las ramas diversificadas permitirá la participación de los padres de la comunidad en la vida de la escuela que debe darse en todos los niveles, principalmente en lo que se refiere a la definición del currículo y la determinación de la vida política educativa.

Al mismo tiempo, lo que se pretende es buscar que la escuela se prepare para responder a las demandas del entorno social y no sólo de los grandes conglomerados económicos, hacer que el aprendizaje sea más global al integrar las áreas de aprendizaje alrededor de las necesidades de los estudiantes, de los padres de familia y de las autoridades comunales.

Por otra parte, investigando y revisando un poco más la documentación existente en cuanto a la transmisión de conocimientos que realizaban y que realizan actualmente los padres a los hijos, ya sea en la casa o en el lugar mismo del trabajo agrícola, se puede detectar qué tipo de estrategias utilizan al respecto y cómo se van manteniendo las mismas de generación a generación.

Estos conocimientos recibidos de los padres de familia realmente son significativos para los niños, porque les permiten enfrentar los problemas cotidianos, y son saberes que se van recreando con otros conocimientos que los pobladores van adquiriendo en interacción con habitantes de otros departamentos y poblaciones semi-urbanas.

Basándose en estas consideraciones, se puede construir una pedagogía local de acuerdo a los contextos donde se trabaja esta propuesta; puede ser en el ámbito de un ayllu, de una capitanía, de un sindicato comunal y/o de un núcleo escolar, para tratar de mejorar la metodología que se van aplicando en los procesos áulicos.

CAPITULO 4

4 Presentación de resultados

En este capítulo se tocan tres aspectos importantes; en primer lugar se detalla el contexto de la comunidad de estudio, donde se contempla la ubicación, su organización política, social y económica; el segundo describe lo cuantitativo referente a los alumnos, docentes y estructura física del establecimiento, y en el tercer aspecto se describe y analiza lo observado en procesos de aula, las manifestaciones de los actores educativos del Núcleo Educativo sobre la capacitación recibida en las ramas curriculares diversificadas, participación de los padres de familia en actividades pedagógicas con sus saberes, construcción del currículo escolar diversificado y la transmisión de conocimientos que realizan los padres/madres a sus hijos.

4.1 Contextualización

4.1.1 Ubicación geográfica

La comunidad San Isidro – Piusilla se encuentra en la parte sudeste del municipio de Morochata, Provincia Ayopaya del departamento de Cochabamba. Está ubicada a una altura de 3.600 msnm y a una distancia de 64 kilómetros de la ciudad de Cochabamba, sobre el camino antiguo Quillacollo – Morochata (Anexo 1-A y B).

Alrededor de ambas comunidades, que en realidad conforman un centro poblado, se encuentran tres cerros muy destacados: Cóndor Chhukuna, Mamalita Loma y Piusilla Loma. Limita al Este con la Cordillera del Tunari, al Oeste con el centro poblado de Morochata, al Norte con la comunidad de Murmuntani y al Sud con las comunidades de Torreni y Pata Morochata.

El aspecto geográfico que presenta la región es totalmente accidentado, porque tiene serranías montañosas con pendientes variables y mesetas onduladas, atravesadas por pequeños ríos y quebradas interminables (anexo 3-A y B); de acuerdo al clima natural del contexto, la comunidad posee una variada realidad ecológica, reflejada en la fauna y flora²⁵.

²⁵ Los animales silvestres: vizcacha, zorro, zorrino, patos, loros, lechuza, búhos y otros. Las plantas silvestres son: muña, malva, wira wira, salsa parrilla, manzanilla, llantan, zapatillas, qñua, siwinqa, ch'illka, calisto (eucalipto), sauce y otros.

4.1.2 Población de las comunidades

Las comunidades de San Isidro y Piusilla cuentan con 430 afiliados²⁶, si multiplicamos esta cantidad por 4.3 (INE 1992:33), que es el promedio departamental de número de miembros de la familia, se puede estimar que las dos poblaciones poseen alrededor de 1.850 habitantes.

Al interior de cada comunidad se cuenta con 323 familias en San Isidro y 95 familias en Piusilla, haciendo un total de 418 familias en ambas comunidades; hay 1325 habitantes en San Isidro y 475 habitantes en Piusilla²⁷, haciendo un total de 1800 habitantes; coincidiendo bastante con los datos del INE y los recabados del PEN.

4.1.3 Situación lingüística y socio – cultural

La población local tiene como idioma materno el quechua, porque es de mayor uso en la comunidad y la escuela; en cambio el castellano es de menor uso. Por tanto, el primero es considerado como primera lengua y el otro como segunda.

El atuendo de sus pobladores se asemeja al observado en los valles cochabambinos. Las mujeres usan la tradicional pollera y los hombres se distinguen por sus abarcas y sombreros (anexo 3- C y D).

El sistema cultural se expresa alrededor de la práctica agrícola, fundamentalmente con una presencia de elementos andinos tradicionales, como la cooperación familiar en los trabajos agrícolas, mantenimiento del ayni, la vigencia del sindicato, alcalde comunal, corregidor y junta escolar como forma de organización comunal.

Las familias, probablemente por la cercanía y por ser el centro comercial agrícola más cercano, están ligadas a la ciudad de Quillacollo; es más, muchas familias tienen sus casas en esta población y, por ello, migran hacia ella de manera permanente.

Un aspecto que sobresale en este lugar con relación a otras zonas del área rural del Departamento de Cochabamba, es la presencia de congregaciones o sectas evangélicas que, según los dirigentes, lograron incorporar o captar casi el 50% de las

²⁶ Según don Constantino Jaillita Corregidor de la comunidad, San Isidro cuenta con 220 afiliados y Piusilla con 210 afiliados.

²⁷ Datos estadísticos poblacionales extractados del PEN.

familias. Estas congregaciones son: Unión Cristiana Evangélica, Iglesia Pentecostal y Profecía.

4.1.4 Situación socioeconómica

Las dos comunidades, a primera vista, presentan similares características agrícolas. En efecto, según los dirigentes la mayoría de las familias cuenta con un promedio de 1.5 hectáreas y con sistema de riego funcionando, lo que permite cultivar papa cuatro veces durante una gestión agrícola: llukch'i miskha en los meses de abril y mayo con riego, chawpi miskha los meses de junio y julio (siembra temprana), Jatun tarpuy (siembra grande) y wata tarpuy (siembra temporal).los meses de octubre y noviembre con la lluvia anual.

Los principales productos que cultivan los pobladores, en orden de importancia, son: papa, trigo, haba, maíz, arveja y oca (anexo 3-E y F). Del total producido, los habitantes destinan un 60 % a la venta en los mercados de Quillacollo y Cochabamba, y el 40 % restante al consumo familiar y para semilla²⁸. Dada esta característica, podemos afirmar que las familias de estas comunidades, con relación a otras del mismo municipio, son prósperas. Esta situación se evidencia, por ejemplo, con el hecho que la mayoría de las familias posee movilidades estacionadas al lado de sus casas.

La crianza de animales tiene un peso económico menor al de la actividad agrícola. Las principales especies de animales que se crían son: ganado vacuno, caballar, ovino, porcino y aves de corral; los dos primeros sirven para el trabajo agrícola, a partir de la tercera hasta la última para la venta y el consumo familiar.

4.1.5 Sistema de autoridades

En las comunidades de San Isidro y Piusilla, los pobladores están representados por los Sindicatos Agrarios, los cuales hacen el gobierno interno en la comunidad y velan por la convivencia armoniosa de la población local. Su estructura organizativa comprende: Secretario General, Relaciones, Actas, Hacienda, Proyectos, Viabilidad,

²⁸ Cuando en el texto no está explicitada la fuente del dato o de la información, como en este caso, entiéndase que fue extractada de dirigentes escolares y sindicales en las reuniones y charlas informales que se sostuvo con ellos.

Organización, Justicia, Educación, Salud, Deportes, Milicias, Cornetero y 1er y 2do Vocal²⁹. (C.C. Pata Morochata, 18-10-02. Pág.:85)

La elección de los componentes del Sindicato se realiza en una reunión general y por voto democrático, su función dura un año calendario; pero, si no cumplen con el mandato de las bases y existe negligencia en el trabajo, pueden ser removidos de sus cargos en cualquier momento. Esto generalmente se realiza en una reunión general.

Otra autoridad representativa dentro de la comunidad es el Corregidor. De acuerdo a la versión del propio Constancio Jaillita, el mismo es elegido por consentimiento de los pobladores de las comunidades que integran la Sub Central Sindical de San Isidro (San Isidro, Piusilla, Toldo Muqu, Estrellani y Kinchupaya). El ejercicio de este cargo ya no es considerado político como en los anteriores años; más al contrario, es ejercido por consenso de estas comunidades. El corregidor coordina con el Sindicato Agrario en las actividades que pueden beneficiar a la comunidad (C.C. Piusilla, 12-11-10. Pág.:135).

También existe el cargo de Alcalde Comunal; esta autoridad al igual que las anteriores tiene gestión por un año, su elección es realizada por turno de acuerdo a la edad de los habitantes, porque los que ejercen dicho cargo saben a quién corresponde sustituirle. La posesión del Alcalde Comunal es el día Domingo de Tentación³⁰, la cual se cumple con algunos ritos propios de este cargo (C.C. Pata Morochata, 17-10-02. Pág.:75).

Estos Alcaldes son los responsables de realizar las fiestas del Día de la Madre (27 de mayo) y Día del Indio (2 de agosto); para ello preparan comida, bebida y pillus (panes grandes con un orificio grande al centro) que son colocados al cuello de docentes y dirigentes sindicales.

4.2 Contexto educativo

La Unidad Educativa “René Barrientos Ortúñoz” está localizada en la parte central de la comunidad de San Isidro, debajo del camino carretero que conduce hacia Morochata y al oeste de la comunidad de Piusilla.

²⁹ Cada miembro es responsable de su respectiva cartera, porque en una reunión general de la comunidad, cada componente del sindicato evacuó su informe.

³⁰ De acuerdo a informaciones recabadas, la posesión se la hace siempre el domingo de Tentación al concluir las fiestas de Carnaval.

El Núcleo Educativo, luego de la renuclearización que se efectúo en 1999, cuenta con una escuela central que está ubicada en San Isidro. Tiene bajo su dependencia seis Unidades Educativas Asociadas: “Tcnl. Gualberto Villarroel” de Pata Morochata, Torreni, Chururi, “Esteban Arce” de Pararani, Toldo Muqu y Murmuntani³¹ (Anexo 2).

4.2.1 Historia de la escuela

En los tiempos del primer patrón no había escuela, porque estaba prohibida la alfabetización. Con el segundo patrón, Sr. José Abugder, se creó una escuela para los hijos de los colonos. La historia cuenta que por las noches los colonos en compañía de sus hijos acompañaban al patrón hasta que se duerma, observando lo que el patrón escribía antes de quedar dormido. A partir de ese momento, los hijos de los colonos empezaron a imitar rayando en las piedras y en el suelo algunos gráficos; les observaba continuamente el Jilaqata³² quien dio parte al patrón; él hizo llamar a los niños y les regaló hojas y lápices para que escriban³³. Posteriormente contrató a un profesor de la ciudad para que esos niños sean alfabetizados: desde entonces funcionó la escuela en forma particular en un ambiente prestado.

La fecha de creación como Unidad Educativa Fiscal se pierde en el recuerdo de quienes añoran el funcionamiento de ésta, pero los padres de familia indican que la primera escuela funcionaba en la iglesia del pueblo con un solo maestro; posteriormente se consiguió un terreno para construir los primeros ambientes donde se impartía la educación primaria. A la larga se fue incrementando el personal docente a dos, tres y así sucesivamente.

4.2.2 Cobertura educativa

La presente gestión escolar cuenta con una estadística centralizada de alumnos/as matriculados por niveles, años de escolaridad y sexo en la unidad central del núcleo de Piusilla.

³¹ Antes de la renuclearización estaban bajo su dependencia también las Unidades Educativas Jatun Ciénaga y Villa Collpa, que ahora son parte del Núcleo de Morochata.

³² Jilakata, nombre de una autoridad en tiempo de los patrones, pero que actualmente no existe.

³³ Reseña histórica consultada en el PEN.

➤ Población escolar según niveles y sexo

Cuadro 1

Alumnos inscritos en la Unidad Central de Piusilla

Gestión 2002

| Niveles Grados | Pre Escol. | Primaria | | | | | | | | Secundaria | | | | Total |
|-------------------|---------------|--------------|----|----|----|----|----|----|----|------------|----|----|----|-------|
| | | 2da Secc. | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | 7° | 8° | 1° | 2° | 3° | 4° |
| Sexo | | | | | | | | | | | | | | |
| Varones | 11 | 25 | 29 | 28 | 34 | 30 | 22 | 22 | 24 | 18 | 18 | 7 | 17 | 285 |
| Mujeres | 16 | 30 | 25 | 22 | 30 | 27 | 19 | 13 | 15 | 9 | 3 | 8 | 7 | 224 |
| Total | 27 | 55 | 54 | 50 | 64 | 57 | 41 | 35 | 39 | 27 | 21 | 15 | 24 | 509 |

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los Registros Pedagógicos de los docentes de la unidad central.

Un aspecto que descolla en el cuadro es la cantidad considerable de alumnos que se inscriben en el primer ciclo de aprendizajes básicos del nivel primario, y la cantidad reducida de inscritos en el cuarto medio del nivel secundario. Este hecho se debe a que en la zona, hasta antes de 1999, no había oferta educativa para el cuarto medio y los jóvenes de esta edad escolar migraban por cuestiones laborales hacia los grandes centros poblados. También, en el caso de los varones, suelen irse al cuartel para cumplir con el servicio militar obligatorio. (anexo 4-A estadística de alumnos matriculados 2002)

Haciendo una comparación con la gestión 2001, la matriculación de alumnos/as ha sufrido una disminución con referencia a la anterior gestión educativa en la unidad central de Piusilla.

CUADRO N° 2

CUADRO COMPARATIVO SOBRE COBERTURA ESCOLAR 2001 – 2002

| GESTIÓN SEXO | 2001 | 2002 | % matrícula |
|-----------------|------|------|-------------|
| Varones | 307 | 285 | 8 % |
| Mujeres | 234 | 224 | 4 % |
| Total | 541 | 509 | 6 % |

Fuente: Elaboración propia sobre la base del cuadro de matrícula de las dos gestiones.

En el cuadro que antecede, se puede apreciar cómo en la gestión 2002 ha disminuido el porcentaje de matriculación en el 6 % (equivalente a 32 alumnos) en comparación a 2001; también refleja que son más los varones los que han abandonado (22 varones), esto puede ratificar lo que se ha indicado líneas arriba.

4.2.3 Ingreso al Programa de Transformación

El Núcleo Escolar “René Barrientos Ortúño” de Piusilla ingresó al Programa de Transformación el año 1997, debido a que en este año se inició este programa dentro del Municipio de Morochata, donde se seleccionaron dos núcleos para formar parte de él, siendo elegido el núcleo de referencia. Así se pudo comprobar en el informe del trabajo de campo de los compañeros de estudio del PROEIB Andes, que dicen al respecto: “Ingresa al Programa de Transformación en 1997 debido a que ese año se incorporó al Municipio de Morochata a dicho programa. El Asesor Pedagógico asignado para el Núcleo fue el profesor Silverio Rasgudo” (Machaca y Vargas 2001:15)³⁴.

La característica más importante es que a partir de esa fecha se cuenta con un asesor pedagógico, quien en el desempeño de sus funciones cumple con la misión de orientación y capacitación pedagógica. Durante las visitas realizadas al interior de las aulas, el asesor pedagógico proporciona al maestro, alumnos y padres de familia orientaciones sobre el cambio en la educación con la Reforma Educativa, como se verá más adelante.

4.2.4 Comunidad educativa

a) Infraestructura

La unidad educativa cuenta con 18 aulas, de las cuales 7 se encuentran en buen estado, 4 en estado regular, 7 en mal estado y actualmente se van construyendo 4 nuevas aulas que serán entregadas para inicios de 2003. Posee también ambientes para la dirección, una biblioteca, cancha múltiple, parque infantil y vivienda para portería. De igual modo, cuenta con los servicios básicos de luz eléctrica, agua potable y pozos ciegos para que alumnos y docentes hagan sus necesidades fisiológicas. (anexo 3-G, H e I)

³⁴ Los compañeros Guido Machaca e Indalicio Vargas realizaron un trabajo de investigación en el Núcleo Escolar de Piusilla.

b) Equipamiento

De modo general, la unidad educativa posee los muebles (bancos bipersonales y unipersonales) y materiales didácticos necesarios para el proceso educativo. Cuenta con textos de la reforma educativa, rotafolios y mapas; materiales para educación física (colchonetas, mallas y balones), radio grabadoras, fotocopiadora y equipo de video (televisor y su respectivo VHS).

La fotocopiadora y el equipo de video fueron comprados por los padres de familia³⁵. Últimamente, con recursos de participación popular, fue instalado un pequeño parque infantil, donde los niños tanto en el recreo, como antes y después de las clases, juegan incansablemente.

c) Equipo Docente

El cuerpo de docentes del Núcleo Escolar está conformado por 35 docentes normalistas, distribuidos en los diferentes años de escolaridad, ciclos y niveles: preescolar, primaria y secundaria; los profesores que desempeñan funciones profesionales en el nivel secundario son de especialidad en sus asignaturas. Cuenta con un Director y Asesor pedagógico, y como administrativos se tiene un secretario, un administrativo y un portero (anexo 4-B, cuadro por título y/o especialidad).

4.3 Hallazgos sobre ramas diversificadas

4.3.1 Procesos de aula

Lo que se pretende en este acápite, es hacer conocer la práctica pedagógica que van desarrollando los maestros/as del Núcleo Escolar “René Barrientos Ortuño” de Piusilla en las diferentes unidades educativas. Ver cómo se está desarrollando el proceso educativo en el mencionado núcleo que se encuentra en el Programa de Transformación, ya que en dicho programa se están realizando los cambios de una nueva práctica pedagógica y la aplicación de una educación bilingüe.

³⁵ Los padres de familia no escatiman esfuerzos cuando se trata de apoyar la escuela donde sus hijos estudian. Aparte de estas adquisiciones, a principios de año, junto con la inscripción, aportaron cada uno Bs. 20.00 para que se compren materiales como marcadores, pliego de papel sabana, maskin, etc.

4.3.1.1 Estrategias

En su práctica pedagógica, los docentes del Núcleo van desarrollando los contenidos que están contemplados en los módulos de aprendizaje en quechua. Al respecto, se tiene registradas algunas prácticas pedagógicas, donde se puede apreciar la conversación de la maestra con los alumnos/as; en ella se pudo observar que hay más soltura por parte de los niños.

Pers.³⁶ INTERACCIÓN EN QUECHUA

- Ma³⁷. Pregunta sobre los animales que se tiene en la región: *¿Ima uywakunataq tiyapuwanchik?*
As³⁸. *¡Uwija, wuru, waka, kawallu, k'anka, pili, allqu, khuchi, misi!*, responden.
Ma. Escribe en un papelógrafo de hoja bon tamaño grande el nombre de los animales que van dictando.
As. Siguen complementando *¡Wallpa, chiwu, mula, llama!*
Ma. Sigue incrementando la lista que se va anotando en el papelógrafo.
As. Agregan al final *¡Quwi!*
Ma. Dice, *¡Kunan puquykunamanta!*
As. Indican: *¡Sach'a!*
Ma. Pregunta: *¿Ima sach'as?*
As. Contestan *¡Pinu, mutu mutu, iwakali³⁹!*
Ma. *¿Uywitas imawan kawsakunku?*, pregunta.
As. *¡Pastituwan, siwarawan, awinawan!*, responden.
Ma. Indica: *¿Chay puquykunitas imaynamanta p'utumun?*
As. *¡Mujitumanta!*, responden.
Ma. Pregunta: *¿Ima uywataq runtituta quwanchik?*
As. *¡Wallpa, pili!*, contestan.
Ma. *¿Ima uywataq lichi quwanchik?*, pregunta.
As. *¡Uwija, waka!*, contestan. (C.C⁴⁰. Pata Morochata, 09-10-02. Pág.:54-56)

Part. TRADUCCIÓN AL CASTELLANO

- Ma. Pregunta sobre los animales que se tiene en la región: *¿Qué animales tenemos?*
As. *¡Oveja, burro, vaca, caballo, gallo, pato, perro, chancho y gato!*
Ma. Escribe en un papelógrafo de hoja bon tamaño planilla el nombre de los animales que van dictando.
As. Siguen complementando *¡Gallina, chivo, mula, llama!*
Ma. Sigue incrementando la lista que se va anotando en el papelógrafo.
As. Agregan al final *¡Conejo!*
Ma. Dice, *¡Ahora de nuestros productos!*
As. Indican: *¡Planta!*
Ma. Pregunta: *¿Qué plantas?*

³⁶ Pers. Es la abreviatura que se emplea para referirse a los actores de la educación.

³⁷ Ma. Es la referencia que se hace para indicar a la maestra.

³⁸ As. Es la abreviatura que se emplea para señalar a los alumnos.

³⁹ Iwakali.- es la referencia que hacen los alumnos de la planta del eucalipto, aquí se respeta tal cual pronuncian los niños.

⁴⁰ C.C. es la abreviatura que se emplea para hacer referencia al cuaderno de campo.

- As. Contestan *¡Pino, molle, eucalipto!*
 Ma. ¿Con qué viven nuestros animales?, pregunta.
 As. *¡Con pasto, cebada, avena!*, responden.
 Ma. Indica: *¿Estos productos cómo se reproducen?*
 As. *¡De semilla!*, responden.
 Ma. Individualmente pregunta: *¿Qué animal nos da huevo?*
 As. *¡Gallina, pato!*, contestan.
 Ma. *¿Qué animal nos da leche?*, pregunta.
 As. *¡Oveja, vaca!*, contestan.

El registro anterior revela cómo van empleando los maestros/as el quechua en los procesos de enseñanza y aprendizaje; esta práctica va acompañada con el empleo de módulos de aprendizaje que están elaborados en la lengua materna de los niños y niñas; por tanto, se va practicando una educación bilingüe en todas las unidades educativas. A continuación se presenta el registro de una práctica áulica en la lengua castellana:

Pers. INTERACCIÓN EN CASTELLANO

- Ma. Indica a un niño (Vladimir) que salga al patio y pregunta a los niños *¿Para qué sirve?, ¿de qué color es? ¿de qué forma es?*
 As. Responden: *¡Para jugar!, ¡es plomo!, ¡es redonda!*
 Ma. Escribe en el pizarrón las frases que responden los niños.
 Ao. Ingresa al aula y otro niño lee las frases escritas y el alumno Vladimir adivina que se trata de una pelota.
 Ma. Invita a otro niño a salir al patio, presenta una bolsa de hule negro de donde saca una regla y pregunta *¿Qué podemos decir de la regla?*
 As. Contestan que sirve *¡Para rayar!, ¡es de madera!, ¡tiene números!, ¡es de color amarillo!*
 Ma. Invita a una niño y niña indistintamente, para que escriban las frases en el pizarrón.
 Ma. Manda llamar al niño que está afuera.
 Ao. Lee las frases que están en el pizarrón y el niño dice *¡Regla!*
 Ma. Pregunta *¿Cómo has adivinado?*
 As. Contesta: *¡De que sirve para rayar!* (C.C. Piusilla, 02-10-02.
 Pág.:20)

En las actividades presentadas, la interacción del docente con los alumnos se realiza en forma espontánea, donde los alumnos y alumnas intervienen en forma libre y de manera natural, especialmente cuando las preguntas son dirigidas a los alumnos en general y hechas en su lengua materna; pero, cuando hay preguntas efectuadas en lengua castellana, los alumnos/as guardan silencio y se hacen a los distraídos, porque prefieren no contestar por miedo a equivocarse en la pronunciación del castellano.

Esta facilidad que tienen los alumnos/as de entender y comprender en la lengua materna se puede justificar con la opinión de una niña del tercer grado: "Antis

qhichwapi parlayta munani, mana kastillanupi atisanichu". *Antes quisiera hablar en quechua, porque en castellano no estoy pudiendo*⁴¹ (Ent⁴². Piusilla, 15-11-02. Pág.:70). Este tipo de manifestación corrobora que existe dificultad de expresarse en la lengua foránea a la suya y que es muy pertinente el empleo de la lengua madre en los procesos educativos.

De las anteriores exemplificaciones realizadas sobre las prácticas pedagógicas, se puede indicar que existe una educación bilingüe; en este sentido los docentes aprovechan los primeros treinta minutos para enseñar el castellano⁴³ y luego proceden a la enseñanza en quechua. Esta modalidad de enseñanza coincide con la conceptualización que realiza una autora:

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

La planificación es muy importante para encarar los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque de esta forma se pretende cronogramar las actividades curriculares para toda una gestión escolar. Esta la opinión que pudo registrarse al respecto por parte de un docente:

De acuerdo a las instrucciones del director, elaboramos el Plan Operativo Institucional y el Plan Curricular Anual, estos documentos mandamos a la dirección y lo ponemos en ejecución durante todo el año. Estos documentos lo elaboramos con ayuda del asesor pedagógico, en algunos casos con la orientación del director.

Para elaborar este documento se utilizó los módulos de aprendizaje que tenemos en quechua y castellano; para los cursos superiores nos basamos en los programas anteriores de gestiones pasadas. (C.C. Chururi, 09-11-02. Pág.:128)

De la anterior manifestación se puede inferir que a inicios de la gestión académica los docentes realizan una planificación para todo el año lectivo; para esto, recurren a los módulos de aprendizaje para ir seleccionando los contenidos a desarrollar durante los 200 días hábiles de trabajo curricular. Esta planificación la realizan, sin embargo sólo por cumplir con las disposiciones superiores, porque anteriormente se encaraban las

⁴¹ La manifestación en lengua originaria va entre comillas, la letra cursiva señala la versión de los entrevistados; en otras ocasiones va la traducción al castellano.

⁴² Ent. Término que se utiliza para referirse a las entrevistas.

⁴³ Enseñanza del castellano, se refiere a la oralidad que practican los docentes con los niños/as principalmente en los primeros años de escolaridad.

actividades curriculares empleando los módulos de aprendizaje, sin llegar a la planificación anual⁴⁴.

Para las actividades curriculares diarias, los docentes recurren en primer lugar a una planificación para que el proceso de aprendizaje no sea improvisado, porque toda actividad educativa debe ser sistemática y por tanto aquéllos planifican la acción pedagógica para cada una de las clases⁴⁵. Los catorce docentes entrevistados (anexo 8-A) manifiestan que utilizan los proyectos de aula y unidades didácticas dentro la planificación diaria, por tanto, se presenta una sola versión de los docentes que aglutina esta forma de planificación: *Actualmente estoy utilizando los proyectos de aula y unidades de aprendizaje para los dos grados, la cual planifico por separado* (Ent. Torreni, 24-10-02. Pág.:30). La anterior versión muestra que los docentes realizan diferentes tipos de planificación, todas ellas se realizan para cada año de escolaridad en todo el núcleo educativo.

La elaboración de una planificación diaria para los procesos pedagógicos en las diferentes unidades educativas puede ser ratificada con la expresión que vierte el administrador del núcleo educativo, cuando es consultado sobre el seguimiento que hace al avance curricular: *Lo hago en base a la observación, también hago aplicando una ficha para controlar la entrega de sus preparaciones [se refiere a la planificación]* (Ent. Piusilla, 12-11-02. Pág.:41). Esta expresión ratifica lo que se manifestó en la planificación anual, porque hay control en la entrega de estos documentos, los mismos que pueden ser elaborados simplemente para cumplir con las disposiciones superiores y no tener consecuencias posteriores en su aplicación.

Como se ha indicado que la actividad pedagógica debe estar previamente planificada, puede compararse la aseveración de los docentes con la idea que tiene un autor al respecto:

La programación de aula se designa al instrumento con el cual los docentes organizan su práctica educativa, articulando el conjunto de contenidos, actividades, opciones metodológicas, estrategias educativas, utilización de textos, material, recursos didácticos y secuenciando las actividades que han de realizar. (Ander-Egg op. cit.:197)

⁴⁴ En las visitas efectuadas no pude constatar el empleo de este documento por parte de los docentes.

⁴⁵ Esta planificación se pudo constatar por la revisión de documentos realizada en las diferentes visitas de aula que se han efectuado.

Como indica el autor, la planificación puede realizarse como una organización de los contenidos y recursos⁴⁶ que se van a emplear en todo proceso curricular.

Por la observación realizada en aula y la versión de los docentes de las diferentes unidades educativas, en ningún momento se pudo evidenciar que estas planificaciones diarias sean elaboradas con participación de alumnos y padres de familia, ni que parta de acuerdo al interés de los alumnos/as; según lo sostiene la propuesta de la Reforma Educativa: “La posibilidad de lograr un cambio en la práctica pedagógica, de modo que ésta responda apropiadamente a los requerimientos de aprendizaje de los niños, a las necesidades y características particulares de cada pueblo y comunidad” (UNST-P 1997b:8).

Esta propuesta es compartida por dos autores: “La educación debe partir del interés de los niños. El interés actual es el gran móvil de la pedagogía, el único que lleva lejos y con seguridad. La educación que no se base en el interés está condenada al fracaso” (Díez y Pérez op. cit.:284). Por la cita que antecede, se puede indicar que por muy buena planificación que se realice, si no contempla los intereses de los niños/as y padres de familia los procesos de enseñanza y aprendizaje tiende al fracaso, ya que actualmente con el enfoque de gestión educativa de la Reforma Educativa Boliviana, deben participar los beneficiarios de la educación. Así se tiene registrado en un fascículo de la Reforma Educativa: “Por medio de nuestros representantes debemos participar para planificar y vigilar la buena marcha de nuestra escuela y controlar el uso de los recursos” (MDH-SNE op. cit.:4).

Hasta ahora se detecta que no hay gestión participativa en la elaboración de los planes, por tanto los maestros realizan estas planificaciones en forma unidireccional de acuerdo a sus intereses y necesidades. Esto puede ser corroborado con la expresión de un padre de familia: *No participamos en las planificaciones, a veces la maestra nos dice que tenemos planificado esta situación y tenemos que hacerlo* (Ent. Torreni, 22-10-02. Pág.:46). La expresión que antecede ratifica lo que se ha expresado en sentido que los docentes planifican en forma aislada, no toman en cuenta las opiniones de la comunidad civil, las de los alumnos para ver qué necesidades o intereses tienen y plasmar estos últimos en una planificación participativa⁴⁷.

⁴⁶ Recursos comprende a los espacios, materiales, tiempo, organización de los alumnos, evaluación y otros.

⁴⁷ Esta falta participación por parte de los padres y autoridades puede ser tema para una posible investigación a futuro.

Otro tipo de estrategia que se pudo observar es el referido a la organización de los alumnos para ir cumpliendo con las actividades curriculares; dentro de éstas se pudo apreciar que existe la organización de grupos (anexo 3-K y L) establecida previamente para realizar ciertas acciones específicas. Este el registro que se tiene al respecto:

Pers. ACTIVIDADES POR GRUPOS

- Ma. Apresura a los niños a que tengan que hacer urgente la composición en las hojas de papel bon que se han distribuido; para esto recorre los grupos, grupo por grupo.
- As. Empiezan a escribir una canción, un cuento, una poesía: El grupo Siway Azucena compone una canción, Quri Sunqu compone una poesía y el grupo Yuthu compone un cuento.
- Ma. Apresura a los alumnos para que concluyan e invita al grupo Siway Azucena a que interprete la canción.
- As. Grupo Siway Azucena interpreta la canción compuesta. (C.C. Pata Morochata, 14-10-02. Pág.:60)

En la exemplificación que antecede, puede apreciarse que los grupos de trabajo se identifican con un determinado nombre, en este caso los nombres están referidos en lengua quechua; existe cierta independencia en el trabajo grupal, porque al interior de cada grupo se requiere discusión y consensuación para realizar el trabajo.

Este tipo de organización permite a los alumnos colaborar y ayudar a los que tienen dificultades en el proceso de aprendizaje de los contenidos sugeridos en los módulos y otro tipo de actividades, al mismo tiempo permite hacer un trabajo mancomunado; esta forma de trabajo puede compararse con la siguiente expresión:

La Zona de Desarrollo Próximo o Potencial comprende la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el desarrollo de nivel potencial, determinado por la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Capella y Sánchez Moreno op. cit.:182)

Se puede indicar que los alumnos se encuentran conformados en grupos de trabajo en todas las unidades educativas visitadas y en los diferentes años de escolaridad; esto de acuerdo a las recomendaciones técnicas sugeridas por la Ley 1565, en las cuales para el efecto se señala:

Los grupos de nivel estarán formados por alumnos que compartan disposiciones de aprendizaje similares, y trabajarán cooperativamente con módulos especialmente diseñados para que realicen sus actividades de aprendizaje, utilizando diversos materiales, con relativa autonomía del maestro, pero siempre bajo su orientación y apoyo. (UNST-P 1997a:31)

Asimismo se pudo observar el trabajo por pares; se realiza este tipo de organización en el momento oportuno cuando la actividad a desarrollar requiere esta modalidad. Se presenta al respecto una actividad observada:

Pers. ACTIVIDADES POR PARES

- Ma. Organiza a los niños por pares cuando deja de llover.
As. Por pares empiezan a contar en castellano: 1, 2, 3, 4,..., 61 y escriben sobre la acera con una tiza blanca que les proporciona la maestra.
Ma. Pregunta a una pareja de niños: *¿Cuánto cuesta la carga de papa?*
As. Contestan ¡*Treinta y cinco!* (C.C. Piusilla, 01-10-02. Pág.:16)

En la anterior descripción, puede determinarse que los niños trabajan en pares, la maestra adopta esta forma de organización como una estrategia para desarrollar actividades curriculares específicas. En este caso el par es responsable de hacer la compra y venta de ciertos productos en miniatura que se tenía con las especies que producen los padres en la región.

Estas formas de estrategia que adoptan los docentes son respaldadas con el concepto que vierte una autora: "Este planteamiento pedagógico se justifica también por el hecho de que se crea un lugar en el que se estimula al niño a expresarse y, por tanto, a crear, a explicar, a construir, y también a verse confrontado con puntos de vista diferentes del suyo" (Perret-Clermont op. cit.:21). Lo anterior ilustra cómo los docentes crean un ambiente ameno para que los alumnos/as puedan expresar sus ideas y que permite hacer la discusión compartiendo sus ideas.

Estas dos modalidades de organizar a los educandos permiten a los niños/as compartir sus experiencias, delegar responsabilidades y consensuar los trabajos en los procesos de enseñanza y aprendizaje; por tanto facilitan un trabajo cooperativo. Esta la versión que tienen al respecto los autores Díez y Pérez:

La mediación entre iguales y el aprendizaje cooperativo debe ser equilibrado entre las tareas individuales y colectivas, pero en todo caso los alumnos deben ser protagonistas de su aprendizaje, buscando información, realizando experiencias, contrastando la información, formulando hipótesis, elaborando informes, etc. (op. cit.:107)

Las anteriores observaciones realizadas en las unidades asociadas pueden ser ratificadas con la versión de una maestra, quien manifiesta que, aparte de utilizar métodos de acción, también emplea como estrategia el apoyo a los alumnos en forma grupal e individual: *Actualmente empleo el método activo – participativo, actividad de*

aprendizaje a través del juego, atención grupal e individual dirigido [a los alumnos], proceso de producción de texto escrito en lengua quechua, lectura comprensiva, oralidad de lengua castellano. (Ent. Pata Morochata, 17-10-02. Pág.:27). De esta forma queda establecido que los maestros y maestras hacen uso de diferentes tipos de estrategias, todas ellas dirigidas a mejorar la interacción entre docentes – alumnos y alumna/os – alumno/as, también con los medios instruccionales que se tiene en el aula y medio social de la comunidad.

La organización de los alumnos en grupos y pares de trabajo permite a aquellos interactuar con los miembros de sus grupos o acompañante en el caso de pares, en las diferentes actividades que van desplegando de acuerdo a consignas lanzadas por los educadores y módulos de aprendizaje⁴⁸; este tipo de trabajo permite a los niños verter su idea, expresarse en lengua de dominio común, asimismo permite hacer una discusión y consensuación en los diferentes trabajos asignados.

4.3.1.2 Recursos

En las acciones curriculares observadas dentro las jornadas pedagógicas, los maestros emplean diferentes tipos de materiales para encarar la acción educativa; principalmente se pudo evidenciar el uso de materiales distribuidos por la Reforma Educativa a través de la Dirección General de Coordinación Técnica⁴⁹ (DGCT). Entre aquéllos se pudo constatar el empleo de módulos “Qillqakamana” y “Khipukamana” en lengua quechua. A continuación se presenta un apunte de los muchos que se han registrado sobre el manejo de Qillqakamana (anexo 3 – J):

Pers. INTERACCIÓN CON MÓDULOS

- | | |
|--------------------|---|
| Mo. ⁵⁰ | Cambia de actividad, hace la distribución de los módulos, una vez que los niños han tomado asiento. |
| As. | Abren la página N° 22 del módulo de aprendizaje Qillqakamana N° 4 cuyo título es: ¡Mikhuykunamari! (nuestra comida) |
| Mo. | Invita a una niña a que lea el texto. |
| Aa ⁵¹ . | Sale y lee en voz alta toda la hoja del texto. (C.C. Pata Morochata, 07-10-02. Pág.:34) |

Este registro corresponde a lo que se observó en el segundo grado de una unidad asociada del núcleo de referencia; donde los educandos interactúan con este material,

⁴⁸ Estos materiales tienen logotipos para que se organicen los niños, así como también especifican las actividades a desarrollar.

⁴⁹ La DGCT antes se la conocía con el nombre de Unidad Nacional de Servicios Técnico – Pedagógicos.

⁵⁰ Mo. Es la abreviatura que se utilizará para referirse a un maestro.

⁵¹ Aa. Es la abreviatura que se utilizará para referirse a una alumna.

la lectura del módulo se realiza en quechua. Seguidamente se presenta el empleo del módulo de Khipukamana en una jornada pedagógica observada:

Pers. INTERACCIÓN CON MÓDULOS

- Aa. Laura distribuye los textos de Vicuñita que es material auxiliar para la enseñanza de castellano como L2.
- Ma. Hace la distribución del módulo de aprendizaje Khipukamana Nº 2.
- As. Observan el gráfico de la página 21: "Puquykunata qutucharinachik" (Juntemos nuestros productos); posteriormente comentan lo que han observado y la maestra hace algunas preguntas que los niños responden en castellano. (F.O. Pata Morochata, 09-10-02. Pág.:1)

Por las dos presentaciones que se hace, se puede evidenciar que los maestros/as hacen uso de la lengua originaria de los niños en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para lo cual emplean los módulos en lengua quechua. En estas actividades desplegadas hay mayor participación por parte de los alumnos/as, porque la interacción maestro/a – alumno/a y material empleado se realizan en la lengua quechua que hablan todos ellos; asimismo, ante las interrogantes que lanza el maestro/a, es respondido por los alumnos en forma espontánea.

Los módulos forman parte de los materiales de apoyo en las actividades curriculares. Para que se comprenda mejor qué son los módulos, se tiene la siguiente definición:

Los módulos son programas de actividades que sirven de orientación para el aprendizaje de los niños, y para que ellos construyan activamente su conocimiento. Los módulos traen indicaciones o consignas para que los alumnos realicen su trabajo y experimenten con los diversos materiales del aula; amplían los horizontes del alumno y propician contactos con la comunidad y el medio ambiente que los rodea. (Montes op. cit.:7)

Este concepto de los módulos muestra que son programas a los cuales los maestros/as dan estricto cumplimiento en el avance de los contenidos que contemplan las unidades didácticas de acuerdo a su estructura interna. En la planificación anual son estos contenidos los que toman en cuenta para la elaboración de dicho documento. Por lo observado en las prácticas pedagógicas, principalmente en la lengua materna, no se ha podido detectar el empleo de otro material; por tanto, los maestros/as sólo recurren a los módulos de aprendizaje en lengua quechua; haciendo la interpretación que este material es auto-impuesto por ellos mismos, convirtiéndose como una camisa de fuerza para la enseñanza en quechua.

En las observaciones realizadas sobre el proceso curricular para la enseñanza del castellano como segunda lengua, se descubre que los docentes en estas actividades

emplean diferentes textos de apoyo, principalmente de materiales distribuidos por la Reforma Educativa. Este el registro que se tiene al respecto:

Pers. INTERACCIÓN CON MATERIALES DE CASTELLANO COMO L2

- Mo. Hace funcionar la radio grabadora y se escucha el cuento de la Caperucita Roja.
- Mo. Concluido el relato de la Caperucita Roja, pregunta si quieren trabajar este cuento o el siguiente.
- As. Dicen ¡*El siguiente cuento!*
- Mo. ¿*Cómo se llama el cuento que han escuchado?*, interroga.
- As. ¡*Caperucita Roja!*, contestan.
- Mo. ¡*Ahora van a escuchar el siguiente cuento y pongan atención!*, indica; pone en funcionamiento la radio grabadora, donde se escucha el título del “Patito feo”. (C.C. Piusilla, 03-02-02. Pág.:30)

Este registro ilustra que el docente emplea la radio grabadora y cassette de cuentos que han sido distribuidos como medio auxiliar para encarar los procesos educativos para la enseñanza del castellano. Para esto el maestro hace escuchar dos veces el cuento y al finalizar sintetiza el cuento en forma verbal con los alumnos/as de todo el curso, luego trabajan en grupos esta síntesis en papelógrafos para luego ser socializados con los compañeros de grado.

La siguiente versión corresponde a otra observación realizada en procesos áulicos sobre la enseñanza del castellano; en ella los maestros emplean otro material distribuido por la DGCT. Este el registro que se tiene:

Pers. INTERACCIÓN CON MATERIALES DE CASTELLANO COMO L2

- Ma. Retoma la actividad de la clase; muestra una lámina con los tres paisajes culturales de Bolivia donde se puede apreciar el oriente, el valle y el altiplano.
- As. Comentan sobre los gráficos que observan en el cuadro: ¡*Mujer, niño, niña, caballo!*! (C.C. Pata Morochata, 09-10-02. Pág.:52)

En las dos exemplificaciones anteriores, puede apreciarse el uso de materiales distribuidos dentro la implementación de la Ley 1565 para la enseñanza del castellano. En la aplicación de estos materiales, se ha podido detectar que los docentes los emplean adecuadamente, esto por la capacitación recibida en el manejo de estas herramientas. Esto se corrobora por la expresión de los propios maestros: “*La capacitación que he recibido, estaba dirigidas a los proyectos de aula, manejo del módulo, construcción de materiales didácticos, interpretación de guías de lenguaje, matemática y enseñanza de segunda lengua*” (Ent. Piusilla, 13-11-02. Pág.:34).

Haciendo la confrontación con la versión del asesor pedagógico, coincide con los temas de capacitación hecha al personal docente. Esta la manifestación del asesor al respecto: “*Se ha abarcado proyectos de aula, unidad de aprendizaje, manejo de módulos, lineamientos de evaluación, guía para la enseñanza de la segunda lengua, producción de textos entre otros*” (Ent. Piusilla, 13-11-02. Pág.:42). Las capacitaciones recibidas son puestas en la práctica de aula, como se ha podido apreciar en anteriores párrafos de este mismo acápite.

No sólo hacen uso de estos materiales para la enseñanza del castellano, sino que los profesores extreman recursos para el empleo de diferente material bibliográfico. Al respecto, se presenta una parte del apunte registrado: “Presenta el texto Cosechando para 5º grado; para encarar la actividad invita a los niños a que tengan que salir al aire libre, donde hacen observación del medio físico” (C.C. Pata Morochata, 08-10-02. Pág.:48). Según el anterior registro, la maestra recurre al libro Cosechando 2da parte; este material es parte de una serie de textos que se han aplicado en la implementación del Programa de Escuela Multigrado⁵² (PEM).

Los docentes no simplemente hacen uso de materiales dotados por la Reforma Educativa; también se pudo apreciar el uso de material desechable para ir construyendo juguetes que, a la postre, les sirve como elemento de apoyo en las actividades curriculares. A continuación se presenta el registro del uso de este tipo de material:

Pers. INTERACCIÓN CON OTROS MATERIALES

- As. Sacan sus carros construidos por ellos mismos, están hechos de bidones de aceite, hay otros que han sido comprados.

As. Empiezan a cargar los carros con piedras y otro tipo de materiales (pequeños paquetes con productos de la comunidad), a los alumnos que no tienen sus carros, la maestra pide que ayuden a colocar piedras a los carros que están cargando. (C.C. Piusilla, 01-02-02. Pág.:14)

La descripción que antecede señala que, aparte de hacer uso de envases de aceite para construir carros de juguete, los juguetes son empleados para los procesos de enseñanza y aprendizaje; también hacen uso de otros materiales, como las pequeñas piedras y las semillas de productos que se tiene dentro la comunidad, las cuales son empleadas para generar actividades como la descrita anteriormente. Estos materiales

⁵² El PEM es un proyecto que se ha implementado en algunos departamentos y distritos del país, este experimentación se la realizó en las gestiones 1990 al 1994.

son empleados en contadas ocasiones, porque es la única experiencia registrada; en el empleo de los materiales descritos, los niños/as participan activamente debido al hecho que las acciones realizadas se han desarrollado en forma lúdica.

Las exemplificaciones que anteceden sobre el uso del material dotado por la Reforma Educativa, principalmente para la enseñanza del castellano como segunda lengua, pueden ser reforzadas por las de algunos autores que han realizado un seguimiento al sistema educativo actual. Esta la referencia que hacen: "Los materiales de castellano como L2 son: guías, libretas de cuentos, un juego de 40 láminas para la enseñanza oral del castellano, 4 cassettes de cuentos y canciones. (Moya, et al. op. cit.:3). Por lo expuesto queda confirmado que los docentes emplean estos materiales producidos por los responsables de la DGCT.

4.3.1.3 Evaluación

La Ley 1565 de Reforma Educativa propone una nueva forma de evaluación, ante todo cualitativa y no cuantitativa como en el anterior sistema educativo. Siguiendo esta nueva propuesta, se pudo observar cómo los maestros/as ponen en práctica una evaluación cualitativa, donde tienen la misión de aplicar la propuesta dentro del nuevo enfoque. A continuación, se presenta el registro de una evaluación presenciada en una unidad asociada:

Pers. ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

- Ma. Al concluir, pide a cada representante de grupo que salga a leer lo que han producido como texto.
- As. Del grupo uno, salen dos alumnos a dar lectura del texto producido.
- Ma. Hace aplaudir al grupo cuando termina su exposición.
- As. Del segundo grupo, salen a leer el texto que han producido.
- Ma. Hace aplaudir a la conclusión de la lectura del texto.
- Ma. Hace comparación de los trabajos, como una forma de evaluación y hace aplaudir al grupo número dos.
- As. Alegres aplauden al grupo ganador. (C.C. Chururi, 28-10-02. Pág.:106)

En el registro anterior se puede apreciar que la maestra cumple con una evaluación cualitativa, la presentación de los trabajos por cada grupo (anexo 3 – LL) es retribuida con un aplauso y al final se hace la selección del mejor trabajo realizado, para finalmente ser acreedores a un fuerte aplauso el grupo ganador. En esta evaluación observada, no se pudo constatar el empleo de ningún tipo de registro para hacer el seguimiento a los niños/as en forma grupal o individual.

La forma de evaluación que se ha registrado, y por la disposición de los alumnos/as en la presentación de sus trabajos y la selección, se ha producido en un ambiente ameno y acogedor, donde los niños se expresan libremente. Esta situación se la compara con lo que manifiesta un autor: “Existe un clima de libertad en el que es posible expresar libremente el pensamiento, sin temor a represalias y presiones afectivas, en el que es posible reunirse y asociarse y en el que la creatividad tiene espacio y aliento” (Santos Guerra op. cit.:32). De lo anterior se deduce que es necesario que los docentes provoquen un ambiente afectivo para que los niños se expresen libremente sin temores a represalias por algún error que cometiesen.

La nueva propuesta evaluativa recomienda a los profesores que deben hacer un seguimiento a los alumnos para prestarles la ayuda oportuna, de esta forma colaborar en la solución de las dificultades y obstáculos que tuviesen los niños/as en los procesos de construcción de conocimientos: se pudo observar este tipo de acciones por parte de los docentes. Se presenta al respecto el siguiente registro:

Pers. ACTIVIDADES DE APOYO DEL DOCENTE

- Mo. Orienta individualmente a que tengan que poner el verbo en el último lugar (de acuerdo a la estructura gramatical del quechua).
- As. Leen las oraciones escritas en número de tres.
- Mo. Corrige a los que no han escrito bien: “Quwi pastuta mikuchkan”.
- As. Dan algunos ejemplos.
¡Roberta uwija aychata mikuchkan!
¡Uwija pastuta mikuchkan!
¡Urphilita jakay wasi khatipi uñachan! (C.C. Pata Morochata, 07-10-02. Pág.:40)

Pers. INTERPRETACIÓN EN CASTELLANO

- Mo. Orienta individualmente a que tengan que poner el verbo en el último lugar [de acuerdo a la estructura gramatical del quechua].
- As. Leen las oraciones escritas en número de tres.
- Mo. Corrige a los que no han escrito bien: “El conejo está comiendo pasto”.
- As. Dan algunos ejemplos.
¡Roberta está comiendo carne de oveja!
¡La oveja está comiendo pasto!
¡La paloma ha puesto cría en el alero del techo!

El registro que antecede corresponde al avance del contenido de la estructura gramatical del quechua y del castellano; este apunte está referido a la lengua quechua, donde se realizaba el ejercicio de escribir oraciones para ir reconociendo los elementos de la estructura. Aquí el apoyo del docente es muy importante para que los

niños enmienden los problemas con los que han tropezado en el cumplimiento de las consignas que se imparte.

También los maestros y maestras hacen el apoyo pertinente a los diferentes grupos en que están organizados los educandos en el aula; estas orientaciones permiten a los niños/as trabajar con mayor tranquilidad, sabiendo que el profesor está pendiente de cada grupo para hacer las correcciones oportunas. A continuación se presenta un pasaje registrado en la observación:

Pers. ACTIVIDADES DE APOYO POR LA MAESTRA

- Ma. Recorre grupo por grupo haciendo la orientación para que hagan primero el gráfico de la granja.
- As. Preguntan ¿Adobe es con "h" profesora? Así, hay algunas preguntas de gramática y ortografía.
- As. A medida que van concluyendo van preparando la redacción.
- Ma. Revisa la redacción y hace las correcciones pertinentes de los errores ortográficos.
- As. Haciendo las correcciones nuevamente presentan lo que han redactado.
- Ma. Aprueba la redacción e indica que hagan en limpio para el archivador del PEN. (C.C. Piusilla, 02-10-02. Pág.: 22)

El registro anterior indica con claridad el apoyo oportuno que brinda la maestra en el trabajo de producción de textos, sean estos en lengua quechua y/o castellano, para de esta forma cumplir con la función específica de ser docente guía y orientadora.

Finalmente, algunos docentes realizan la evaluación formativa que propone la Reforma Educativa, donde se emplea dos tipos de apreciación cualitativa y no se asigna puntajes de acuerdo a los resultados de la evaluación efectuada. Se presenta el siguiente registro como consecuencia de la observación de una jornada pedagógica: “Hace la distribución de hojas de papel sábana [tamaño carta], luego dicta algunas palabras en quechua [total cinco], para luego revisar. Los niños y niñas que hicieron bien tienen S [Satisfactorio] y NA [Necesita Apoyo] cuando no han escrito correctamente” (F.O. Torreni, 09-10-02. Pág.:6).

En este sector se puede observar que la maestra emplea la evaluación formativa, donde hace el dictado de algunas palabras para luego hacer la revisión pertinente; a los que han escrito bien todas las palabras les coloca S que significa ‘satisfactorio’ y a los que tienen errores les coloca NA que representa ‘Necesita Apoyo’; esta es la calificación que emplean los maestros para ir llenando los registros pedagógicos que utilizan en el seguimiento a todos los alumnos y alumnas. Los alumnos que obtuvieron

“NA”, necesariamente requieren del apoyo personalizado de la maestra para mejorar la escritura de palabras.

Por las ejemplificaciones presentadas de acuerdo a observaciones realizadas en cuanto se refiere a la nueva práctica pedagógica dentro del aula, puede inferirse que los maestros/as emplean de alguna manera las nuevas orientaciones con referencia a la evaluación que debe emplearse. Para realizar esta apreciación se recurre al nuevo concepto que ha diseñado el equipo técnico de la Reforma Educativa y que a la letra dice:

La nueva evaluación se propone observar y determinar cuánta y qué ayuda es necesaria para que los alumnos vayan alcanzando logros de aprendizaje mayores. No se evaluará al alumno en forma aislada, sino el proceso en el cual éste interactúa con su maestro y con sus compañeros de grupos. (UNST-P 1997a:42)

Esta disposición normativa de la forma de evaluación a los alumnos/as da un nuevo rol a los maestros/as para que presten el apoyo pertinente a los niños/as en los procesos áulicos.

Se puede concluir, en esta parte de evaluación, que los profesores emplean algunas formas de verificación de resultados sobre los trabajos realizados, sean estos desarrollados en forma grupal o individual; también prestan la colaboración respectiva a todos los educandos en las diferentes actividades; en algunos casos la asistencia brindada por los maestros es oportuna. Finalmente, se puede apreciar la asignación de calificaciones cualitativas, como en el último registro observado.

4.3.2 Saberes locales

4.3.2.1 Integración en procesos de aula

Lo que se busca en esta parte del trabajo, es hacer conocer de qué manera los maestros/as están integrando los saberes locales en las actividades curriculares, describiendo el uso de diferentes materiales y espacios en que se imparte la acción educativa. También hacer referencia sobre lo que piensan y dicen los diferentes actores de la comunidad educativa, respecto a la inclusión de conocimientos locales en actividades curriculares.

En las observaciones realizadas de los procesos áulicos en las diferentes unidades educativas, en los ciclos y años de escolaridad pertinentes en que está estructurado el

sistema de educación primaria; se ha podido detectar que en los módulos existen ciertos contenidos relacionados con la vida cotidiana de los habitantes de la región, por tanto, está presente en el conocimiento de los alumnos y alumnas. Se presentan algunos registros, en los cuales se ilustra que dichos contenidos guardan relación con la vivencia de los educandos. Esto se fundamentará seguidamente.

La descripción que se da a continuación es lo que se observó en una jornada pedagógica del primer año de la Unidad Central de Piusilla del núcleo educativo “René Barrientos Ortúño”, donde la maestra desarrolló el contenido del módulo de aprendizaje Qillqakamana N° 2 Unidad 4, Pág.:36 con el título “Awaylla awanachik” ¡Tejemos nuestros tejidos! (anexo 5). Durante el desarrollo, se pudo rescatar las siguientes escenas con referencia a los saberes locales:

Pers. ACTIVIDADES DE INTEGRACIÓN DE SABERES LOCALES

- Ma. Indica que van a entrar a otro tema y les dice: *¿Qhariwan warmiwan imayna p'achayuqtaq?*
Ma. *¡Néstor! ¿Imayna p'achawan qharis?*
As. Al ver que no contesta Néstor, responden en coro:
¡Chumpa, camisa, sapato, ch'ulu, pantalón!
Ma. *¿Warmi ima p'achayuqtaq?*
As. *¡Falda!* Contestan.
Ma. *¿Mamasniykichik faldawayqaqchu?*, es la pregunta que hace, al ver que están equivocados.
As. Rectificando indican: *¡Pollira, sombriru, centro!* (C.C. Piusilla, 1º-10-02: Pág.:10)

Pers. INTERPRETACIÓN EN CASTELLANO

- Ma. Indica que van a entrar a otro tema y les dice: *¿Cómo es la ropa de los hombres y mujeres?*
Ma. *¡Néstor! ¿Cómo es la ropa de los hombres?*
As. Al ver que Néstor no contesta, responden en coro:
¡Chompa, camisa, zapato, chulo, pantalón!
Ma. *¿Cómo es la ropa de las mujeres?*, interroga.
As. *¡Falda!* Contestan.
Ma. *¿Tienen falda sus mamás?*, pregunta al ver que están equivocados.
As. Rectificando indican: *¡Pollera, sombrero, centro*⁵³!

La maestra, en esta actividad descrita, hace enumerar la vestimenta que usan varones y mujeres dentro de la comunidad; en ningún momento hizo la relación con las antiguas vestimentas de la región tanto del hombre como de la mujer, y si aún se

⁵³ Término que se utiliza para señalar a una prenda que se emplea antes de la pollera.

mantienen estas vestimentas dentro de la población, quiénes son los que utilizan y cuáles las vestimentas en las fiestas regionales.

En la actividad reflejada, puede indicarse que los profesores/as van incluyendo saberes propios de la población, de tal manera que esta situación se puede comparar con el registro que se tiene de un autor que se refiere al respecto: "... el tener algo distinto que aportar, algo propio que llevar a la comunidad educativa a la que se pertenece y algo propio que buscar en esa comunidad" (Ander-Egg op. cit.:187). Estas palabras del autor pueden interpretarse que se puede romper con los contenidos clásicos que eran transmitidos en la escuela; asimismo incluir los conocimientos locales en los procesos de aula de acuerdo a las nuevas prácticas pedagógicas.

En otra actividad observada, ésta en el segundo año de la unidad educativa "Tcnl. Gualberto Villarroel" de Pata Morochata, se avanzó el contenido del módulo Qillqakamana N° 4 cuyo contenido es ¡Mikhuykunamari! (nuestra comida) Pág. 22 (anexo 6), donde se trabaja la producción de textos en la lengua materna de los educandos, tomando como contenido la preparación de un plato con algunos productos de la comunidad:

Pers. ACTIVIDADES DE INTEGRACIÓN DE SABERES LOCALES

- Mo. Pregunta ¿Imatataq wayk'usunman?
As. ¡Arus kaltu!, responden.
Mo. Pregunta ¿Imawan waykusun?
As. ¡Papa, arus, sanawriya, siwulla, tumati, lukutu, phuspuru, kachi, wislla, chuwa, manka, llant'a, q'uncha!, contestan.
Mo. Pregunta cómo se va preparar el almuerzo ¿Imaynatataq wayk'usun?
As. Responden ¡Q'unchata phusphuruwan jap'ichina, yakuta mankaman churana, q'unchaman churana. Rikaduta t'impunanpaq mankaman churana, chanta aychawan!
¡Chaymanta arusta mayllaspa churana mankaman chayanampaq!
¡Papata mankaman churana, chayananpaq llant'awan q'unchata inqhana! (C.C. Pata Morochata, 07-10-02. Pág.:36)

Pers. CONVERSION AL CASTELLANO

- Mo. Pregunta ¿Qué podemos cocinar?
As. ¡Caldo de arroz!, responden.
Mo. Pregunta ¿Con qué podemos cocinar?
As. ¡Papa, arroz, zanahoria, cebolla, tomate, locoto, fósforo, sal, cuchara, plato, olla, leña y fogón!, contestan.
Mo. Pregunta cómo se va preparar el almuerzo ¿Cómo vamos a cocinar?

- As. Responden: *¡Con el fósforo vamos a prender el fogón, a la olla vamos a poner agua, lo colocamos sobre el fogón!*
¡Para la cocción de la verdura, hay que poner a la olla con más la carne y atizar el fogón!
¡Después lavando el arroz se coloca a la olla para su cocción!
¡La papa se coloca a la olla [para su cocción], se atiza el fogón con leña!

En el desarrollo del contenido, el docente realiza actividades de acuerdo a las consignas del módulo de aprendizaje. No aumenta acciones para relacionar este contenido con los saberes de la comunidad; es decir, podía inducir a los niños y niñas, a que puedan señalar los platos típicos que se elaboran en los días festivos, así como los platos que preparan diariamente en sus viviendas y quienes son los responsables de preparar la alimentación diaria. Simplemente se preocupó de facilitar la producción de texto en el formato de una receta; así se sujetó estrictamente a las consignas del módulo.

En la transcripción que antecede, los niños y niñas se manifiestan con mayor facilidad porque el contenido que se está avanzando tiene relación con sus actividades cotidianas familiares y en las cuales ellos/as participan activamente. Este registro corresponde a lo expresado por una autora que se refiere a los saberes que tienen los educandos y que deben ser tomados en cuenta dentro de los procesos de aula:

En el planteamiento curricular se parte de las experiencias cotidianas del niño y desde ellas se propone la exploración del conocimiento universal. Con esta imagen pluralista de la educación bilingüe intercultural se trata de promover una conversión orgánica e institucional de las sociedades pluriculturales, es decir que suscita una dinámica hacia nuevas reglas de juego en la interacción entre los grupos tradicionalmente dominantes y los tradicionalmente dominados. (Valiente op. cit.:300)

Esta autora va más allá dentro su planteamiento, lo que justamente se va buscando es la forma de cómo integrar los saberes locales en los procesos áulicos, para que a partir de ellos se logre la integración de nuevos saberes de la cultura urbana que está presente dentro del currículo oficial propuesto por la RE.

Los docentes, en los dos ejemplos citados, simplemente realizan las consignas que están contempladas en los módulos; no existe ninguna modificación o implementación en las acciones. Bien podrían flexibilizar estas actividades para hacer comparaciones y contrastes con el pasado y el presente de las prendas de vestir; en la preparación del plato podía hacerse ampliando con los platos diarios que se prepara en la familia, en días festivos y qué tipo de productos se emplea en cada uno de ellos.

También se ha podido apreciar otra actividad de aula, donde se observó una práctica de enseñanza del idioma castellano en el tercer año, en la unidad asociada “Tcnl. Gualberto Villarroel”. A continuación se presenta la conversación que realizaron entre pares los niños y niñas:

Pers. ACTIVIDADES POR PARES/ SABERES LOCALES

- Mo. Indica que se saluden
As-1⁵⁴ ¿Cómo estás?, preguntan.
As-2⁵⁵ ¡Bien nomás!, responden.
As-1 ¿De dónde son?, preguntan.
As-2. ¡De Pata Morochata!, responden.
As-1. ¿De qué provincia?, preguntan.
As-2. ¡De la provincia Ayopaya , responden.
As-1. ¿De qué departamento?, preguntan.
As-2. ¡De Cochabamba!, responden.
As-1. ¿De qué curso son?, preguntan.
As-2. ¡Del 3º curso!, responden.
As-1. ¿Cuántos profesores hay?, preguntan.
As-2. ¡Tres profesores!, responden.
As-1. ¿Qué se llama el profesor?, preguntan.
As-2. ¡Cirilo Mamani Rodríguez!, responden. (C.C. Pata Morochata, 07-10-02. Pág.:38)

En la ejecución de las acciones propuestas por el docente, se puede detectar que recurre a algunos saberes de la región como el conocimiento de la comunidad donde viven los alumnos/as; también hace referencia a la provincia y departamento a la que pertenecen.

El anterior registro de observación ilustra cómo los niños/as, a partir de su comunidad, van conociendo algunos aspectos de la provincia y el departamento. Esta situación puede ser comparada con la expresión de la anterior autora:

Se entiende la interculturalidad como el fomento de “la afirmación del educando en su propio universo social y conceptual y en tanto propugna la apropiación selectiva, crítica y reflexiva de elementos culturales de otras sociedades, que permitan el enriquecimiento de la propia cultura y el mejoramiento de las actuales condiciones de vida del pueblo indígena”. (Valiente op. cit.:22)

La autora va más allá en cuanto a las apreciaciones que tiene de los saberes locales que posee el niño/a, para luegoirlas ampliando y de esta forma apropiarse de manera selectiva y crítica de otros elementos culturales y que estos sirvan para mejorar sus actuales condiciones de vida.

⁵⁴ As-1 es la sigla que se empleará para hacer referencia al primer grupo de alumnos.

⁵⁵ As-2 es la sigla que se utilizará para referirse al segundo grupo de alumnos.

Seguidamente se describen las acciones que se pudo observar en el avance del módulo N° 2 de Khipukamana cuyo contenido es ¡Jampi qhurakunata pallamunachik! (Vamos a recoger hierbas medicinales) Pág.:29 (anexo 7) en la unidad educativa de Chururi; en esta actividad se registró el siguiente diálogo entre la maestra y los alumnos, durante el recorrido que hicieron en el recojo de hierbas medicinales:

Pers. INTERACCIÓN MAESTRA-ALUMNOS EN L1

- Ma. La docente saca a los alumnos para que recojan algunas hierbas medicinales que ellos conocen. Esta la conversación que se registro.
Les indica que no saquen muchas ramas, porque la plantita siente dolor.
- As. Sacan unas hojas y dicen: *¡Profesorita kayqa wira-wira, sumaq ch'ujupaq!*
- Ma. Ve una planta con hojas verdes y flores amarillas y dice: *¿Ima sach'ataq kay?*
- As. Responden: *¡Anriswaylla, sumaq sarnapaq, kutaspa jampikuna!*
- Ma. Ve otra planta de ortiga y pregunta: *¿Imataq kay?*
- As. *¡Kala kala!*, es la respuesta.
- Ma. Explica *¡Kay kala kala, ithapallu sumaq tullu nanaypaq!*
- As. Señalan otra planta y dicen: *¡Profesorita kayqa ch'illqa, sumaq chakita watakunapaq, chaymanta wañusta churakunapaq!*
(C.C.Chururi, 28-10-02. Pág.:102)

Pers. TRADUCCIÓN EN CASTELLANO

- Ma. La docente saca a los alumnos para que recojan algunas hierbas medicinales que ellos conocen. Esta la conversación que se registro.
Les indica que no saquen muchas ramas, porque la plantita siente dolor.
- As. Sacan unas hojas y dicen: *¡Profesorita esto es wira-wira, es muy bueno para la tos!*
- Ma. Ve una planta con hojas verdes y flores amarillas y dice: *¿Qué planta es esto?*
- As. Responden: *¡Andrés huaylla, es bueno para la caracha, se cura moliendo!*
- Ma. Ve otra planta de ortiga y pregunta: *¿Qué es esto?*
- As. *¡Ortiga!*, es la respuesta.
- Ma. Explica *¡Esto es ortiga, es bueno para el dolor de hueso!*
- As. Señalan otra planta y dicen: *¡Profesorita esto es ch'illqa, es muy bueno para amarrarnos en los pies, después se pone en baños!*

La maestra y alumnos hacen el recorrido por las inmediaciones de la comunidad para ir seleccionando las hierbas medicinales que conocen los niños; en esta actividad la maestra demuestra que tiene conocimiento de algunas plantas medicinales y de sus

bondades curativas⁵⁶. La selección de las hierbas está sugerida dentro de las actividades que propone el módulo de aprendizaje.

En esta actividad fuera del aula, los niños/as se desenvuelven con mayor naturalidad que dentro del curso; en su generalidad reconocen las plantas medicinales del medio y explican las propiedades curativas de cada una de ellas. Hay alegría al realizar las actividades en el espacio abierto. Interrogado a los niños de este año de escolaridad, respondieron de esta manera: “Profesoritayku urqhuwayku, chaypi qhurasta pallachiwayku malwata, muñata ima”. *La profesorita nos saca, en ella nos hace recoger hierbas como malva y muña* (Ent. Chururi, 07-11-02. Pág.:68).

Preguntando a los niños/as de las diferentes unidades educativas sobre el espacio donde trabajaban, ellos manifiestan que no les sacan al espacio abierto de la comunidad. Esta la manifestación de uno de ellos: “Yachaywasi ukhullapi kayku, mana jawaman lluqsichiwaykuchu”. *Estamos dentro del curso nomás, no salimos afuera [actividad curricular]* (Ent. Pata Morochata, 14-10-02. Pág.:51). Estas dos manifestaciones que anteceden permiten interpretar que los docentes en algunas actividades curriculares requieren salir al espacio abierto; pero en muchos casos las actividades áulicas son desarrolladas dentro de las cuatro paredes del aula, porque no están consignadas en las actividades de los módulos de aprendizaje.

En estos registros presentados sobre las actividades pedagógicas de docentes y niños, se pudo apreciar que cuando emplean los módulos en la interacción profesores y alumnos, emplean el idioma quechua que es propio de los alumnos/as, esto facilita la socialización entre ellos. Al respecto, se tiene una fundamentación teórica sobre el uso del idioma materno: “El lenguaje, medio a través del cual se realiza la consideración y elaboración de la experiencia, es un proceso humano altamente personal y, al mismo tiempo, profundamente social” (Vygotski 1979b:190). Esto demuestra que, en la elaboración o construcción de experiencias, el alumno se desenvuelve de manera óptima siempre y cuando se dé en el idioma de dominio que tiene individual y socialmente.

Para culminar esta parte del análisis, se puede indicar que la inclusión de los conocimientos locales se da por lo general a partir de los módulos de aprendizaje; ya que al margen del empleo de este material no se ha podido registrar ninguna actividad

⁵⁶La maestra es del Valle Alto de Cochabamba, de acuerdo a las conversaciones que sostuve con ella.

que sea propia del niño/a de acuerdo a la experiencia que tiene acumulada en su socialización primaria. Por tanto, no parece existir una inclusión de saberes locales en los procesos de aula en forma intencionada o planificada en los diferentes años y ciclos de escolaridad.

4.3.2.2 Según percepciones de los actores de la comunidad educativa

"Imaynachus kawsayniyku, chayta apaykusunman yachaywasiman"⁵⁷

a) Percepciones de los docentes

La inclusión de los saberes locales en los procesos de aula ilustrada anteriormente, se ha dado sólo en el empleo exclusivo de los módulos. Ahora se presenta lo que piensan y dicen los actores de la comunidad educativa. A continuación se presenta la apreciación que tienen los docentes de la unidad educativa de Chururi: “*No se ha podido sistematizar los conocimientos locales, porque hasta ahora no hemos tocado con profundidad sobre las ramas diversificadas*” (Ent. Chururi, 08-11-02. Pág.:31). Como se puede apreciar, los maestros claramente manifiestan que no están en la capacidad de sistematizar los conocimientos locales que se tiene en la comunidad, porque desconocen cómo hacerlo; es decir, no tienen una metodología ni estrategia adecuada para hacerlo.

Seguidamente se presenta otra versión por parte de un docente del núcleo escolar de Piusilla, referida a la integración de los saberes locales en procesos áulicos, ya que muchos de ellos están conscientes que la misma debe realizarse: “*No sé cómo sistematizar los conocimientos locales, porque no he recibido capacitación en profundidad al respecto*” (Ent. Chururi, 08-11-02. Pág.:33). Esta expresión ratifica la versión de los maestros, en sentido que no están capacitados para encarar este tipo de trabajo por desconocimiento de una estrategia adecuada y falta de capacitación.

En la manifestación de los docentes del núcleo, se puede apreciar que ellos aún no pueden sistematizar los conocimientos locales para introducirlos en los procesos de aula, porque según los mismos actores es por la falta de capacitación en este aspecto, ya que no se tuvo una preparación en profundidad, por tanto existe desconocimiento de la estrategia a emplear para este cometido.

⁵⁷ Traducción: Cómo es nuestra vivencia, eso podemos introducir en la escuela.

También el director del núcleo escolar “René Barrientos Ortúño” de Piusilla hace una manifestación referida al tópico en cuestión; este el comentario que se registró: “*Muy superficialmente, de acuerdo a las circunstancias aunque tratamos de investigar, pero no se puede lograr porque la influencia de las religiones está haciendo desaparecer la cultura y ésta influye para no realizar*” (Ent.⁵⁸ Piusilla, 12-11-02. Pág.:41). De la declaración anterior, se puede concluir entonces que los docentes en los procesos de aula simplemente toman en cuenta los contenidos que tiene relación con algunos conocimientos locales de los módulos que emplean, como en los ejemplos que se dio de los procesos de aula.

También atribuyen los padres de familia la no-sistematización de los saberes locales por la proliferación de la religión evangélica, ya que existe la práctica del evangelio de tres sectas evangélicas existentes en la comunidad⁵⁹. Esta la afirmación que hace al respecto una autoridad de la región: “*Ahora hay muchas iglesias evangélicas que están imponiendo la religión evangélica, hay 50 % de evangélicos y 50 % de católicos, entonces ya no valoramos nuestras fiestas*” (C.C. Piusilla, 12-11-02. Pág.:139). Existen algunas manifestaciones que apoyan esta versión: “*Ni pachamamanpis yuyarinkuchu, mana quwata ruwankuñachu, ah. Al menos hermanos niña ruwankuchu. Ni de la madre tierra se acuerdan, ya no hacen el sahumerio, ah. Al menos los evangelistas ya no hacen*” (C.C. Piusilla, 13-11-02. Pág.:142). También se tiene registradas versiones semejantes en (C.C. Pata Morochata, 15-10-02. Pág.:68); (C.C. Piusilla, 11-11-02. Pág.:134); (C.C. Piusilla, 12-11-02. Pág.:139) y (Ent. Torreni, 24-10-02. Pág.:30). Todos los testimonios están referidos al crecimiento de sectas religiosas en la región; hay algunas prácticas culturales que se está dejando de lado, por tanto esas costumbres⁶⁰ no pueden ser introducidas a los procesos de aula.

El asesor pedagógico también hace un comentario con referencia a la práctica pedagógica de docentes, respecto a la inclusión de los conocimientos locales en procesos áulicos: “*Se hace con proyectos de aula, de acuerdo a la medicina tradicional que se practica, platos típicos de la región, historia de la comunidad y de la escuela, leyendas, cuentos; lo que no se ha hecho es danza, música, vestimenta; pero relativamente a consecuencia de la religión*” (Ent. Piusilla, 13-11-02. Pág.:42).

⁵⁸ Ent. se emplea para referirse a la entrevista realizada.

⁵⁹ Las tres religiones evangélicas a las que aluden son: Unión Cristiana Evangélica, Iglesia Pentecostal y Profecía.

⁶⁰ Entre estas costumbres se tienen las fiestas y las bebidas, así como también los sahumerios.

En la anterior versión, puede apreciarse que el asesor asevera que los docentes incluyen los saberes locales de acuerdo a los proyectos de aula que elaboran; pero, en la práctica tampoco se ha visto nada de esta inclusión en forma planificada y sistemática en ningún año escolar ni ciclo respectivo. El asesor hace referencia que estos conocimientos se los introduce paulatinamente en forma relativa, también atribuye esta relatividad a la presencia de las sectas evangélicas dentro de las comunidades de la región.

b) Percepciones de las autoridades comunales

La integración de saberes locales en procesos de aula, no sólo es preocupación de los docentes, director o asesor pedagógico, sino que hay igualmente algunas autoridades comunales que se preocupan de introducir estos conocimientos que se tiene en la comunidad; casi la totalidad de los entrevistados (Anexo 8-B) se manifiestan favorables a la esta propuesta. Al respecto, se presenta la opinión del corregidor de una de las comunidades visitadas:

Esos conocimientos debemos introducir a la escuela, porque no podemos olvidar esas nuestras costumbres, nuestra cultura de nuestros abuelos, nuestros papás; porque aquí los jóvenes queremos poner a un lado nuestra cultura, no podemos utilizar nuestras vestimentas originales. Nosotros como autoridades de esta comunidad, tenemos que tratar de rescatar nuestras costumbres, nuestra cultura, de acuerdo a la Ley 1565. (C.C. Piusilla, 12-11-02. Pág.:135-136)

Hay autoridades que están de acuerdo para que los conocimientos locales puedan ser introducidos en los procesos áulicos, para evitar que la cultura vaya cambiando o perdiéndose por la interacción entre campo y ciudad. Esta afirmación se puede inferir de la declaración de un docente del Núcleo: “*La relación campo – ciudad y de otros que han emigrado, han hecho perder la autoestima y por tanto no quieren que sus costumbres se hable en la escuela*” (Ent. Pata Morochata, 18-10-02. Pág.:86). La declaración que antecede comparada con lo que manifiesta la autoridad comunal, es muy preocupante la pérdida de autoestima frente a las prácticas culturales que se tiene, principalmente por las generaciones jóvenes.

Las declaraciones que anteceden pueden ser comparadas con la solicitud que hacen algunas organizaciones o representantes comunales, quienes piden que se introduzca los saberes locales en los procesos áulicos. Esta una manifestación al respecto que se tiene registrada: “*La educación intercultural bilingüe es importante para que nuestros hijos e hijas aprendan a partir de su propia lengua, realidad sociocultural y contexto*” (CENAQ op. cit.:6). Como se puede apreciar, no sólo las autoridades locales se

preocupan por incluir los saberes comunales en los procesos de aula; son igualmente peticiones realizadas a nivel nacional como el CENAQ, exigiendo que la educación se dé en un contexto sociocultural de acuerdo a la región.

c) Percepciones de los alumnos/as

Los niños y niñas considerados como el elemento más importante del actual sistema educativo, también se refieren a los saberes locales y cómo les gustaría saber más de su comunidad. Seguidamente se presenta la expresión de un niño: “*Sí, me gustaría saber más de mi comunidad; como por ejemplo, cómo vivían antes y ahora cómo vivimos, eso me gustaría aprender*” (Ent. Pata Morochata, 18-10-02. Pág.:75). La anterior manifestación indica que algunos niños se preocupan o tienen la inquietud de conocer más acerca de la historia y vivencia de su comunidad, ya que en algunos casos sienten curiosidad sobre los acontecimientos históricos de la comunidad, porque tienen clara idea de la explotación que sufrieron sus progenitores; casi todos los alumnos se expresan en estos términos y hasta logran exemplificar sobre los contenidos que se pueden aprender en los procesos pedagógicos.

A continuación se presenta otra versión de una niña de la unidad educativa de Chururi, quien se refiere a la integración de los saberes locales en estos términos: “*Ari, ñuqa yachayta munani tukuy imata; chaypi yachayta munani imaynatataq patrun timpu kawsarqanku, chaykunasta yachayta munani*”. *Sí, yo quisiera saber de todo; quiero saber cómo era la vivencia en tiempo del patrón, eso quisiera saber* (Ent. Chururi, 15-11-02. Pág.:70). La niña, de modo similar a la anterior versión, reconoce que quiere saber más de su comunidad, también hace alusión a los contenidos que quisiera se profundice, como por ejemplo la vivencia que se tenía en el tiempo del patronato, esto demuestra que existe cierto rencor a la explotación a la que eran sometidos los habitantes antiguos de la región.

En la expresión que vierten los niños, todas las respuestas de los veinticinco entrevistados (anexo 8-C) están referidas al hecho que quisieran saber más de su comunidad, hasta proponen los posibles contenidos que pueden enseñarse en la escuela; entre ellos se tiene: la agricultura, el surgimiento de los cabecillas, cómo era la vida en tiempo de los patrones, productos de la región y su comercialización, etc. Existe la versión de un niño que se refiere a la pérdida de algunas prácticas culturales. Esta la versión que se ha registrado: “*Me gustaría saber más de mi comunidad, cómo era su ropa, sus fiestas, como era la fiesta de Rosario y San Isidro, ahora ya no bailan*”

(Ent. Piusilla, 15-11-02. Pág.:72). El testimonio que antecede puede reforzar la manifestación del corregidor citado en líneas anteriores, en sentido que la cultura se está perdiendo, por tanto, es muy importante recuperarla para que esta práctica no sea transformada con el transcurso del tiempo.

d) Percepciones de los padres de familia

Finalmente, analicemos lo que dicen los padres de familia con referencia a los saberes locales, si se introducen o no en los procesos de aula. Se presenta a continuación la opinión de un padre de familia: “Imaynachus kawsayniyu chayta apaykusunman yachaywasiman, jallp'a jawacha parlarisunman”. *Podemos hablar sobre la tierra, cómo es nuestra vivencia eso podemos introducir a la escuela* (Ent. Pata Morochata, 16-10-02. Pág.:81). Esta expresión que hace el padre de familia permite apreciar que están de acuerdo con la introducción de saberes comunales en los procesos de aula, principalmente sobre tierra y territorio ya que ella está ligada a la historia de la comunidad y que es el principal sustento de la producción de papa para la sobrevivencia de los pobladores de las comunidades visitadas.

Del total de entrevistados, todos ellos coinciden que es muy necesario la transmisión de conocimientos locales hacia sus descendientes, algunos padres de familia lo hacen al margen de la escuela. Esta la expresión que se pudo recoger en una de las comunidades visitadas: “*Comento con mis hijos sobre las fiestas y costumbres que tenemos en la comunidad; hay que transmitir estos conocimientos a nuestros hijos en la escuela*” (Ent. Pata Morochata, 17-10-02. Pág.:77). El padre de familia expresa que está de acuerdo en que los saberes locales ingresen en los procesos curriculares, él muestra cómo está realizando la transmisión de conocimientos a sus descendientes en los espacios del hogar, para que siga la latente la historia de la comunidad.

Las opiniones de padres de familia y alumnos muestran claramente que aún no se va logrando la inclusión de los conocimientos locales en las actividades curriculares, pero que es necesario introducirlos. Estas afirmaciones pueden ser comparadas con el registro que se tiene de una autora: “Los conocimientos, las habilidades y destrezas están orientadas hacia las exigencias de la vida de la familia y la comunidad. Se aprende observando, haciendo, imitando, jugando y, a través de los relatos, mitos, canciones y cuentos” (Valiente op. cit.:35). La anterior cita expresa que los niños y niñas pueden ser formados a través de la simple observación, la imitación de quehaceres, por la actividad lúdica; así como también por medio de los mitos,

canciones y cuentos que se tiene dentro de una comunidad, los cuales forman parte de su práctica cotidiana porque han sido socializadas en el contacto de los quehaceres agrícolas y otras actividades propias de la comunidad.

Hay expresiones de algunos dirigentes sindicales que representan a los pueblos originarios sobre esta temática. Así, se tiene el siguiente registro de una mesa redonda que se llevó en Raqaypampa:

Entonces tendrían que saber también quién fue el líder que murió por la protección de la misma comunidad o tal vez haciendo mal, todo eso que tiene que saber el profesor no lo sabe, por eso dentro del tronco común y en las ramas diversificadas tienen que entrar esos conocimientos y no así con la memoria nomás. (CENDA op. cit.:12)

La expresión que antecede ilustra que algunos representantes sindicales en el ámbito comunal exigen que los conocimientos locales sean introducidos de forma que los estudiantes conozcan a los líderes que han sobresalido en las conquistas sociales de las poblaciones, así como aquellos que han traicionado los movimientos sindicales. Todos estos saberes deben ser transmitidos a las generaciones venideras dentro de las aulas, para esta propuesta es muy necesario que sea alguien que tiene vivencia y conocimiento de la realidad comunal.

Sintetizando esta parte del estudio, se puede afirmar que los maestros no están en la capacidad de sistematizar los conocimientos locales para integrarlos a los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque no están capacitados ni formados para realizar la sistematización de estos saberes locales, también responsabilizan a la proliferación de sectas evangélicas que están operando en la región. Las autoridades y padres de familia ven con buen criterio la inclusión de saberes locales en los procesos áulicos, porque consideran que sería un espacio para el rescate de la cultura que se está perdiendo; y los niños/as manifiestan que hay mucho por aprender sobre la vivencia de la vida comunal, la historia regional, su actividad agrícola, sus productos y cómo son comercializados. Los niños también proponen temáticas que pueden ser tratadas en las actividades curriculares, sobresaliendo en esta la historia de la comunidad, la vivencia en tiempo de los patrones y todo lo referido a la creación del sindicato agrario comunal.

4.3.3 Participación de padres de familia en actividades curriculares

4.3.3.1 En procesos de aula

En esta parte del trabajo, se detalla la participación de los padres/madres de familia en las actividades curriculares, así como el grado de apoyo que brindan a los docentes y alumnos en los contenidos que se van desarrollando. Por otra parte, se pretende hacer conocer la versión de los participantes de la comunidad educativa en las actividades curriculares; es decir, lo que piensan las autoridades comunales, padres/madres de familia, maestros/as y alumnos/as.

La participación de autoridades comunales y padres de familia dentro las actividades pedagógicas es un reto que plantea la Ley de Reforma Educativa, lo cual invita a padres y madres a que intervengan en estas acciones con los conocimientos que poseen de acuerdo a la comunidad en la que se desenvuelven.

La siguiente referencia es la que se pudo recoger como evidencia, donde las madres de familia cumplen con algunos acuerdos que se van realizando entre padres y docentes, especialmente referidos a las actividades curriculares. Esta la manifestación de una madre de familia en una unidad educativa: “Profesorita mañawarqayku ima awayllatapis apamunkichik nispa niwarkayku, imaraykuchus mana tatas munankuchu chay iscuelapi ruwanankuta chay awaykunataqa”. *La Profesora nos ha pedido que traigamos cualquier tipo de tejido, porque los padres de familia no quieren que nuestros hijos hagan los tejidos en la escuela* (C.C. Piusilla, 14-11-02. Pág.:153). Esta versión corresponde a las determinaciones que adoptan tanto la maestra como los padres de familia para ir cumpliendo algunas actividades que creen que no se debe desarrollar dentro del aula.

La participación que se ha podido presenciar en una actividad que estaba programada en el módulo Qillqakamana N° 2 (unidad didáctica N° 4, página 36) cuyo título es ¡Awaylla awanachik!. En el desarrollo de esta unidad, los alumnos/as deberían realizar el tejido de algunas prendas pequeñas en colaboración con las madres de familia, pero los padres de familia en una reunión con la docente llegaron al acuerdo de que simplemente van a traer los tejidos para evitar que se perjudiquen sus hijos e hijas, porque de acuerdo a las consignas puede durar dos a tres semanas el desarrollo de esta unidad; entonces los papás han considerado que ese tiempo bien pueden dedicarlo a la enseñanza de la lectura y escritura de las lenguas quechua y castellana. Ante esta determinación consensuada, se puede concluir que existe la presión por

parte de los papás y mamás para que sus hijos adelanten en la lecto-escritura del castellano.

A continuación se presenta la manifestación de una madre de familia que se refiere al acuerdo asumido por parte de la maestra y los padres de familia:

Pers. TESTIMONIO DE UNA MADRE DE FAMILIA

- Inv⁶¹. ¿Imatataq apamurqanki?
M.F⁶². ¡Juk juch'i phullitura awarqani!
Inv. ¿Imapaq apamurqanki?
M.F. ¡Maestra wawasman kamachimusqa ruwanaykupaq!
Inv. ¿Chayta qankunachu ninkichik ruwanaykichista o profesorallachu kamachimun?
M.F. ¡Chayta reuniumpikidarqanku, chayman qhusallay jamurqa!
¡Chaypi tatas nisqanku awanaykuta!
Inv. ¿Chaymanta qhankuna kay yachaywasiman yachachik jamuya yachankichischu?
M.F. ¡Mana jamuya yachanichu, juntasllaman jamuya yachani!(C.C. Piusilla, 01-10-02. Pág.:17)

Pers. TRADUCCIÓN EN CASTELLANO

- Inv. ¿Qué has traído?
M.F. He traído una pequeña cama.
Inv. ¿Para qué has traído?
M.F. La maestra a nuestros hijos había encargado que hagamos.
Inv. ¿Eso han decidido realizar ustedes nomás o la maestra ha decidido?
M.F. Eso se ha quedado en una reunión, a esa reunión mi esposo nomás ha venido. En esa reunión los papás habían decidido que nosotras hagamos el tejido.
Inv. ¿Ustedes vienen a la escuela a enseñar?
M.F. No sé venir, vengo cuando hay reuniones.

Esta conversación ratifica lo que se ha indicado líneas arriba, en sentido que existen acuerdos consensuados para ir cumpliendo el avance de algunos contenidos con la colaboración de padres y madres de familia, a fin de evitar el retraso que puede ocasionar estos contenidos que sugiere el módulo, por su extensividad que puede perjudicar el normal desarrollo del avance de contenidos curriculares.

En las visitas realizadas a las diferentes unidades asociadas que tiene el núcleo escolar, se pudo constatar que los docentes aprovechan la presencia de padres y madres en circunstancias fortuitas o casuales (anexo 3-M); como el caso que se

⁶¹ Inv. Es la abreviatura que se empleará para referirse al investigador.

⁶² M.F. es la sigla que se utilizará para referirse a la madre de familia.

observó en el avance del módulo Khipukamana N° 2 página 29 cuyo título era: ¡Jampi qhurakunata pallamunachik!. Se presenta el registro, cuando los niños/as y la maestra recorren por la comunidad haciendo la recolección de hierbas medicinales:

Pers. INTERACCIÓN DE PADRE DE FAMILIA/ NIÑOS

Ma. Se encuentra con un padre de familia cuyo nombre era Martín, a quien le pregunta algunas cosas sobre las propiedades curativas de las plantas que van recolectando.

Martín Explica: ¡*Eucalipto sumaq chujupaq!* . ¡*Anriswaylla sumaq wisa nanaypaq!*⁶³

Ma. Nuevamente hace el recorrido con dirección a la casa de la hacienda. (C.C. Chururi, 28-10-02. Pág.:104)

En la misma actividad, al hacer el recorrido por los alrededores de la población, se encuentran con una madre de familia que estaba lavando; este el registro de ese encuentro:

Pers. INTERACCIÓN DE MADRE DE FAMILIA/ NIÑOS

En el recorrido nos encontramos con una señora que está lavando ropa y dice llamarse Geralda.

M.F. Explica la utilidad que tienen las hierbas que están llevando y para qué tipo de enfermedad se emplean.

Ma. Decide que se debe retornar a la escuela porque se ha escuchado el toque de la campana: ¡*Jaku, escuelaman kutina!*⁶⁴ (C.C. Chururi, 28-10-02. Pág.:104)

Las tres exemplificaciones que anteceden permiten hacer una reflexión sobre la participación de padres/madres de familia en los procesos de aula, ya que en cada una de ellas se aprecia que la participación es en forma esporádica o casual, porque la intervención de los padres no es intencionada o planificada de acuerdo al contenido que se está desarrollando. En la planificación que realiza el maestro/a, este último no prevé la participación de los papás ni mamás con sus conocimientos, porque, como se ha indicado en el acápite de estrategias, el docente elabora solo este documento, por tanto no considera la participación de padres en forma intencionada y sistemática en las actividades curriculares.

Sobre la participación de miembros de la comunidad en el desarrollo de labores educativas, una autora se refiere a la experiencia colombiana: “Entonces en la escuela estamos dando campo para que los viejos cuenten sus historias, les enseñan a los

⁶³ Se traduce del quechua al castellano en los siguientes términos: Explica: ¡El eucalipto es bueno para la tos! ¡Andrés Huaylla es bueno para el dolor de estómago!

⁶⁴ Traducción: ¡Vamos, regresemos a la escuela!

jóvenes cómo debemos vivir" (Carrioni op. cit.:146). La cita anterior revela que existen experiencias donde los padres de familia efectivamente participan con sus conocimientos en el aula.

En lo que hace a la participación de padres de familia y representantes comunales en procesos áulicos, esta colaboración se basa en algunos enfoques que tiene la propuesta de cambio en las actividades curriculares, tal cual se tiene en la siguiente descripción:

Las disposiciones y medidas adoptadas son, en definitiva, mecanismos para hacer posible la participación de la comunidad. Por ejemplo, la interculturalidad y el bilingüismo garantizan por sí solos la existencia de un clima en el que el pueblo exprese mejor y más dignamente lo que se busca; no sólo sobre los fines y principios de la educación, sino sobre el destino mismo de Bolivia. (UNST-P 1997a:39)

Existiendo la delegación de responsabilidad a los actores de la educación en los procesos de aula, es importante identificar el grado de participación que ellos cumplen dentro de estas funciones, porque los habitantes de la comunidad tienen saberes locales que bien pueden y deben ser transmitidos en las actividades curriculares, ya que está facultada esta situación a partir de la Ley de Reforma Educativa.

Para sintetizar esta parte sobre la participación de los padres de familia, se ha podido evidenciar que dicha intervención es en forma consensuada en la ejecución de algunos trabajos propios de la región (tejidos), existe la participación de los padres y madres de familia en forma casual y esporádica, no existe una intervención de los padres en forma planificada e intencionada para ingresar los procesos de enseñanza y aprendizaje con sus conocimientos.

4.3.3.2 Según percepciones de la comunidad educativa

"Mana yachasqayta yachaywasiman chayachinichu"⁶⁵

El anterior acápite amerita hacer una reflexión: ¿Por qué no pueden participar los actores de la comunidad en los procesos de aula, pese a existir una disposición legal?

La interrogante que se plantea puede ser disipada con la consideración de la percepción que tienen los miembros de la comunidad educativa con referencia a la participación de los actores sociales en procesos de aula. Tomando en cuenta esta

⁶⁵ Traducción: No hago llegar mis conocimientos a la escuela.

incursión por parte de las autoridades sindicales, comunales y otros, se tiene versiones de algunos actores de la educación con referencia a su participación o no dentro de las actividades curriculares.

a) Opiniones de autoridades comunales

Esta es la expresión de un dirigente sindical con referencia a la participación en los procesos de aula: “*Dentro del curso no he participado, pero cuando hay cursillo, siempre participo, el año pasado como miembro de la Junta Escolar he participado dentro de la escuela [en trabajos programados]*” (C.C. Chururi, 22-10-02. Pág.:94). La anterior declaración del dirigente revela que no participa en los procesos áulicos, ya sea con los saberes que se tiene dentro la comunidad u otro tipo de conocimiento; pero que interviene en seminarios talleres que se programan en el ámbito del establecimiento y trabajos programados dentro la unidad educativa, esta participación muy posible que lo hace porque era miembro componente de la junta escolar, es decir, como una obligación por miedo a la sanción que se impone en caso de no asistir.

Existe la expresión de otro dirigente sindical con referencia a la participación en la actividad curricular con sus conocimientos adquiridos en la comunidad; ésta su manifestación: “*Comento con mis hijos sobre las fiestas y costumbres que tenemos en la comunidad, hay que transmitir estos conocimientos a nuestros hijos*” (Ent. Torreni, 17-10-02. Pág.:77). La expresión que antecede ilustra cómo las autoridades aseguran la transmisión de conocimientos en el seno familiar sobre temas referidos a las fiestas y costumbres que se tiene en la comunidad; asimismo aseguran que la cosmovisión se mantenga de generación en generación manteniendo la tradición oral de la comunicación.

La participación de autoridades comunales se limita al cumplimiento de deberes y obligaciones de sus hijos sobre el trabajo de investigación que proporcionan los maestros y maestras. Para tener una idea clara sobre la participación limitada que tienen los tutores, se presenta la versión enfática de otro dirigente: “Tariyata profesora apachimuptin, chaypi yacharichini wawaymanqa, mana yachaywasiman rinichu yacharichikqa, nitaq profesores jamuriy nispa niwaykuchu”. *Yo ayudo a mi hijo cuando la profesora le da tarea, ahí es donde le enseño a mi hijo, no voy a la escuela a enseñar, pero tampoco los profesores nos dicen que vayamos a la escuela* (Ent. Chururi, 31-10-02. Pág.:79). De lo anterior, se puede inferir que las autoridades simplemente brindan la colaboración en el cumplimiento de sus deberes cuando los

docentes les asignan un trabajo de investigación a sus hijos, cuando está referida a actividades que realizan dentro de la comunidad; también se puede rescatar que no son invitados por los docentes a participar decididamente con sus saberes en los procesos áulicos.

A falta de esta participación por parte de los miembros de la sociedad educativa, principalmente de los actores sociales de la comunidad, se tiene la propuesta de un dirigente sindical que se refiere a la participación activa en las actividades curriculares con sus conocimientos propios que se tiene dentro de la población. Esta la referencia que hace:

Hablando de lo que es el tronco común y de las ramas diversificadas proponemos que los que enseñen sean quienes conozcan lo que es trabajar sobre la misma tierra, que se formen los Consejos de Ancianos. La propuesta es que haya un espacio dentro el aula, que les dedique unas horitas para que enseñen a la comunidad la historia del sindicalismo, quiénes fueron los héroes, quiénes murieron, qué clase de personas eran, pues creo que no sería bueno que sólo se les hable de Simón Bolívar el Libertador, Pedro Domingo Murillo y otros, aunque ellos -los ancianitos- no se los leerán o escribirán en el pizarrón: por eso para estas charlas se formarán como una mesa redonda. (CENDA op. cit.:12)

Lo anterior señala que los habitantes del área dispersa no sólo buscan la construcción del currículo escolar diversificado, sino que pretenden la participación plena en los temas referidos a saberes comunales, ya que son ellos quienes los dominan y practican, por tanto corresponde a éstos participar en las actividades curriculares.

b) Opiniones de los padres/madres de familia

Los padres de familia que frecuentan las diferentes unidades educativas visitadas tienen su versión con referencia a su participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños/as en el avance curricular. Se tiene el siguiente registro por parte de una mamá: “Mana yachasqayta yachaywasiman chayachinichu, imaraykuchus mana yachachiq waqyarichiwaykuchu yachayniykuwan yanaparinapaq”. *No hago llegar mis conocimientos a la escuela, porque el profesor no me hace llamar para colaborar con mis conocimientos* (Ent. Pata Morochata, 16-10-02. Pág.:43). La expresión que antecede da a conocer que las madres de familia no participan en los procesos educativos dentro del aula con los conocimientos locales. Es casi la misma expresión que vierte con relación a que no son invitados a las actividades curriculares, esto merece un análisis exhaustivo, ¿Será que los docentes no les dan la importancia necesaria o los consideran como sujetos carentes de conocimientos?

Hay otra manifestación con referencia a la participación de los padres de familia en la actividad áulica, en ella también se puede apreciar que no existe ningún tipo de apoyo a las situaciones pedagógicas por parte de ellos. A continuación se presenta un testimonio pertinente: “Maná escuelaman yaykuriykucho profesorista yanapaqqa, imaraykuchus mana yachaykuchu imaynatachus willariyku man yachayniyku taqa”. *No entro a la escuela a ayudar a la profesora, porque no sabemos cómo podemos comunicar nuestros conocimientos a los alumnos* (Ent. Pata Morochata, 18-10-02. Pág.:48). La anterior manifestación muestra que no existe participación alguna por parte de los padres de familia en las actividades curriculares, argumentando que no saben cómo encarar este tipo de actividades. La verdad es que no saben que sus conocimientos pueden ser comunicados en forma oral y que esta información proporcionada a los estudiantes puede ser sistematizado por ellos mismos o maestros y maestras.

Las dos descripciones que anteceden claramente ilustran que hay predisposición por parte de autoridades y padres de familia para colaborar en las actividades áulicas, pero que no pueden realizar en los procesos curriculares. Una razón es que los maestros/as no les invitan a compartir en el aula, y otra razón es que en caso de ser invitados, no sabrían cómo participar con sus conocimientos, porque no conocen ninguna estrategia para realizar esta actividad en el espacio áulico.

La participación tan limitada que se percibe por parte de los padres/madres de familia, se ve acompañada por las expresiones que brinda una autora, con referencia a la acción pasiva que se revela en las unidades educativas observadas. Esta la versión que refiere al respecto:

“... así la escuela se convierte en una isla dentro de la comunidad, en donde se imparten conocimientos que no tienen en cuenta la cultura indígena y donde la participación de la comunidad se limita a la asistencia a reuniones de padres de familia o fiestas patrias, pero sin ninguna posibilidad de decidir sobre el tipo de educación que quiere se la imparte a sus hijos. (Carrioni op. cit.:143)

Esta aseveración de la autora, en sentido que los padres de familia simplemente asisten a la escuela para participar en reuniones programadas a nivel de grado y en fechas cívicas, se puede apreciar con mayor claridad en las expresiones de los niños/as que se refieren a la participación de sus tutores: “*Vienen las madres a las reuniones y el Día de la Madre*” (Ent. Pata Morochata, 16-10-02. Pág.:57). Esta expresión de un niño ratifica lo que dice la autora de referencia, en sentido de que simplemente los padres asisten a la escuela para cumplir con algunos mandatos y disposiciones; porque hasta este momento en ninguna de las expresiones de los

habitantes de la comunidad se ha podido apreciar la invitación adecuada a los padres de familia por parte de los docentes para que participen en actividades curriculares en forma planificada e intencionada.

c) Opiniones de los docentes

La expresión de padres/madres de familia puede ser confrontada con la opinión de los maestros y maestras, para poder tener clara idea si aquéllos son invitados o no en los procesos áulicos. A continuación se presenta la manifestación de un docente: “*...a veces se invita a los padres de familia, pero no siempre vienen o nunca vienen porque no tienen tiempo, ya que están dedicados a la agricultura, más propiamente en la producción de la papa que se cultiva dos veces al año*” (C.C. Chururi, 09-11-02. Pág.:129). Por la manifestación que antecede, se puede apreciar que los docentes sí invitan a los padres de familia para que puedan colaborar en los procesos de enseñanza y aprendizaje con conocimientos que se tiene dentro la comunidad o con la experiencia que poseen al haber ejercido algunos cargos o funciones de autoridad y todo el conocimiento acumulado que tiene.

La anterior afirmación, de que son invitados los papás a las actividades curriculares, puede ser corroborada por la expresión de un maestro: “*Estas últimas semanas se ha invitado a los padres de familia; pero no han venido, indicando que hay falta de tiempo y no participan en los procesos de aula*” (Ent. Piusilla, 12-11-02. Pág.:38). La anterior expresión corresponde a un docente de la unidad central, quien expresa que sí se invita a los padres de familia, pero que ellos no corresponden a esa invitación aduciendo que no tienen tiempo, porque están muy dedicados a sus actividades propias del campo.

Por último, se presenta una versión que puede alimentar a lo que expresan las autoridades comunales y padres de familia, en sentido de que no son invitados. Esta la versión que se tiene registrada por parte de una maestra del núcleo, cuando se le pregunta si invita a los padres/madres de familia a participar en los procesos de aula o si éstos solicitan ser partícipes de estas actividades, a lo que contestó enfáticamente: “*Ninguno de los dos*” (Ent. Torreni, 24-10-02. Pág.:30). El testimonio que antecede ilustra que los padres no son invitados a las actividades curriculares, por tanto parece no haber participación de los papás y mamás en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diferentes años de escolaridad y ciclos pertinentes. Esta ausencia por parte de los padres de familia puede ser atribuida al desconocimiento que tienen

sobre la importancia de éstos con sus conocimientos o definitivamente los docentes siguen en la anterior postura por parte que ellos son los que tienen el conocimiento universal.

Ante la falta de participación de los miembros de la sociedad comunitaria, se puede indicar que la educación sigue siendo unilineal, ya que en anteriores acápite se está demostrando que no hay integración en forma intencionada, planificada y sistemática, a excepción del empleo de módulos. Esto puede reflexionarse con lo que indica un autor:

La educación designa un conjunto de prácticas mediante las cuales el grupo social promueve el crecimiento de sus miembros, es decir, les ayuda a asimilar la experiencia históricamente acumulada y culturalmente organizada con el fin de que puedan convertirse en miembros activos del grupo y agentes de cambio y creación cultural. (Coll op. cit.:130)

La educación es considerada una acción social, por tanto debe ser compartida por los componentes de la sociedad y esto da apertura para que los padres/madres puedan participar en las actividades curriculares de acuerdo a las experiencias y vivencias que tiene cada uno de ellos. Esta afirmación es claramente señalada por un autor: “La sociología del currículo defiende con firmeza que las escuelas forman parte de un proceso societario más amplio [...] (Giroux op. cit.:57). La presente afirmación sostiene que la educación se puede realizar dentro de una colectividad, los saberes que tiene la comunidad son las mejores estrategias para ir apoyando en la construcción de conocimientos de los alumnos.

Las expresiones recogidas de padres y madres de familia manifiestan claramente que no hay una relación entre la escuela y la comunidad, principalmente en la que ellos puedan colaborar con sus saberes; tampoco existe una invitación concreta de docentes para que los padres ingresen a las aulas y puedan apoyar con sus conocimientos, de ser así, ellos podrían colaborar con sus experiencias y saberes. Algunos de estos padres de familia expresan que, aunque participaran en la labor educativa, no sabrían cómo enfocar sus conocimientos y que en esta parte el asesor pedagógico no ha orientado muy bien. Finalmente, los maestros cuando solicitan la colaboración a los padres de familia, éstos no asisten porque tienen mucho trabajo en las actividades agrícolas, pero esta manifestación es retrucada con la opinión de una maestra quien declara que aquéllos no son invitados a la escuela para colaborar en la enseñanza y aprendizaje de los educandos.

4.3.4 Construcción del currículo diversificado

4.3.4.1 Capacitación a docentes y padres de familia

“Mananimata parlarichiwaykuchu imaynatachus

chay yachayniykuwan yanapaykuman escuelapi⁶⁶”

En esta parte del acápite, lo que se pretende es hacer notar cómo los actores de la comunidad educativa tienen capacitación y preparación para la construcción del currículo escolar diversificado; también se pretende recoger la concepción que tienen los actores educativos de la comunidad referido a la elaboración del currículo, para concluir con la mención sobre medios y recursos con que cuentan para la elaboración del currículo diversificado.

a) Capacitación de docentes

Con referencia a la formación y capacitación de los docentes en temas que conciernen a la Reforma Educativa, muchos de ellos han tenido capacitación en varios contenidos relacionados a la propuesta pedagógica; dicha preparación sirve para mejorar la práctica profesional dentro del aula. A continuación se presenta el testimonio de una maestra:

Unos doce cursos de capacitación, en ellos han hablado sobre temas transversales, tronco común, unidades de aprendizaje, proyectos de aula, manejo del módulo, construcción de materiales didácticos, Proyecto Educativo de Núcleo (PEN), interpretación de guías de lenguaje y matemáticas (Ent. Piusilla, 13-11-02. Pág.:34)

La maestra que hace esta afirmación ha participado en la elaboración del Proyecto Educativo de Núcleo en la gestión 2000; al mismo tiempo ha trabajado en unidades asociadas y actualmente en la central, cuenta con 13 años de servicio en la docencia, por tanto son varios los cursos de capacitación a los que ha asistido.

Todos los maestros/as manifiestan que han recibido cursos de actualización o capacitación, como se señala en el acápite de materiales de este mismo capítulo. El testimonio que antecede por parte de una maestra resume la expresión sobre la preparación que han recibido todos los docentes del Núcleo Escolar.

⁶⁶ Traducción: No nos hable nada de cómo podemos ayudar con nuestros conocimientos en la escuela.

Con referencia a la capacitación o formación que tienen los docentes del núcleo educativo sobre la elaboración del Currículo Diversificado, son muy variadas las declaraciones que se tiene. Esta la manifestación por parte de un maestro: “*Nos han orientado muy poco los asesores pedagógicos [currículo diversificado], simplemente nos hablan de cómo manejar los módulos de aprendizaje en quechua*” (Ent. Chururi, 08-11-02. Pág.:31). El profesor es muy elocuente en cuanto a la capacitación que ha recibido sobre las ramas curriculares diversificadas, que es prácticamente nula.

Existe otra expresión por parte de una maestra, quien manifiesta que la formación que ha recibido es muy poca con referencia al currículo escolar diversificado: “*Sí, en forma teórica, simplemente quería [asesor pedagógico] que nosotros construyamos [ramas diversificadas]; pero lamentablemente no se pudo hacer*” (Ent. Pata Morochata, 17-10-02. Pág.:27). Las dos últimas versiones revelan que los docentes del núcleo escolar están poco informados o capacitados sobre la construcción de las ramas curriculares diversificadas. Por tanto, poco o nada se pueda hacer para encarar el reto de elaborar el currículo diversificado con los saberes locales de una determinada comunidad.

En vista de que los docentes no han sido entrenados en la elaboración del currículo diversificado, es importante conocer cuánta formación ha recibido sobre el tema el asesor pedagógico. Esta es la respuesta que vierte este último: “*No se ha recibido formación profunda al respecto, simplemente en el curso de licenciatura he recibido formación al respecto*” (Ent. Piusilla, 13-11-02. Pág.:42). El testimonio que se tiene del asesor es un indicio que explica por qué los maestros no están capacitados en esta temática.

Por las expresiones que anteceden, se puede constatar que hay poca o escasa preparación o formación por parte de los docentes; se atribuye esto a que no han tenido un seminario exclusivo sobre ramas curriculares diversificadas. En la práctica, las capacitaciones recaen en el asesor pedagógico; sin embargo, él indica que no ha recibido la formación pertinente sobre currículo escolar diversificado. Por tanto, falta una capacitación o preparación de los maestros/as para encarar este trabajo. Comparto plenamente con el asesor sobre el hecho que en los cursos de formación se ha tocado particularmente el currículo diversificado, ya que participé en un curso de formación de asesores pedagógicos. Este es un vacío que se puede atribuir al los responsables de la DGCT del nivel central y los técnicos del Servicio Departamental de Educación (SEDUCA), ya que son los directos responsables en la formación y

capacitación de los actores del nivel operativo, es decir, de asesores, directores, maestros, padres/madres de familia, autoridades comunales y otros.

Algunos docentes tienen preparación desde los Institutos Normales Superiores (INS), donde les han orientado y hablado sobre la construcción o elaboración del currículo diversificado; pero, en el campo del trabajo no se ha ido ampliando estos conocimientos. Así se aprecia en la versión de una docente nueva: “*Sí, en la Normal hemos hecho cambiando las competencias para acomodarlos a las ramas diversificadas*⁶⁷” (Ent. Pata Morochata, 17-10-02. Pág.:27). Esta expresión refleja que algunos maestros de las últimas promociones tienen conocimientos sobre las ramas diversificadas. Lo que falta es poder desarrollar en el espacio áulico estos conocimientos adquiridos en los INS.

También existe otra expresión en este sentido por parte de una maestra que tiene dos años de servicio. Al igual que la anterior, tiene una formación y preparación sobre las ramas diversificadas: “*No, no me han hablado [cursos de capacitación]; en la Normal me han hablado de las ramas diversificadas, pero no cómo construirlas*” (Ent. Pata Morochata, 17-10-02. Pág.:29). El anterior registro ratifica que algunos docentes nuevos tienen por lo menos una formación superficial; lo que se debe profundizar es en la forma de elaborar el currículo diversificado en la misma fuente de trabajo. Aparte de la información que se ha proporcionado en los INS, se puede evidenciar que falta aún una forma sistemática de encarar la construcción del currículo escolar diversificado.

Esto ilustra con evidencia que en la práctica profesional no se va encarando la construcción del currículo escolar diversificado, porque los maestros/as sólo tienen algunos conocimientos ligeros que se les ha inculcado en las Normales⁶⁸. Esto se debe unificar, porque entre los docentes entrevistados existe divergencia en cuanto al enfoque para la construcción del currículo escolar diversificado; su formación y conocimiento son muy escasos para encarar este trabajo.

⁶⁷ En muchas ocasiones se utiliza el término “ramas diversificadas” y en otros casos con “currículo diversificado”, esto obedece a que en ningún documento se hace hincapié exclusivamente con un solo término a la inclusión de los saberes locales.

⁶⁸ Los INS, antes de la Reforma Educativa, se los conocía con el nombre de Escuelas Normales.

Por las anteriores declaraciones que se tiene, se deduce claramente que la formación y capacitación que han recibido los maestros/as están dirigidas a la nueva manera de encarar la práctica pedagógica en el aula; los docentes deben ser capacitados para una educación intercultural bilingüe. Esta la opinión de una autora que se refiere al tema. “Los maestros deberán ser formados y capacitados para comprender y operar en un universo multiétnico, multilingüe y pluricultural, manejando los métodos, técnicas, y estrategias necesarias y desarrollando las actitudes positivas hacia el pluralismo lingüístico y cultural” (Pozzi-Escot op. cit.:29). Al respecto, las capacitaciones recibidas en temas de la propuesta pedagógica se están poniendo en práctica al menos parcialmente, como se ha demostrado en los procesos de aula de este mismo capítulo.

b) Capacitación a padres de familia y autoridades comunales

Ya se ha visto que los maestros/as tienen una capacitación parcial sobre la construcción del currículo diversificado. Ahora se apreciará lo que dicen las autoridades comunales y padres de familia sobre alguna orientación recibida al respecto en cuanto a ramas diversificadas se refiere.

Esta la sugerión que realiza un dirigente sindical con referencia a las ramas diversificadas y la capacitación que ha recibido por parte del asesor pedagógico: “*No, no me han comentado nada al respecto de las ramas diversificadas*” (Ent. Pata Morochata, 17-10-02. Pág.:77). Por la expresión que antecede, se puede determinar a primera vista que los dirigentes sindicales no han recibido ningún tipo de apoyo o conversación por parte del asesor pedagógico sobre el tema que se está tratando.

Por conversaciones sostenidas con las autoridades comunales, se puede apreciar que en ningún momento han tenido capacitación con referencia a las ramas diversificadas. Este otro testimonio de uno de los dirigentes sindicales: “Mananimata parlarichiwaykuchu imaynatachus chay yachayniykuwan yanapaykuman escuelapi, mana chaymanta parlarichiwaykuchu [hace referencia al asesor pedagógico]”. *No nos ha hablado nada de cómo debemos ayudar con nuestros conocimientos en la escuela, de eso no nos ha hablado [hace referencia al asesor pedagógico]*” (Ent. Pata Morochata, 24-10-02. Pág.:78). Por la traducción del párrafo que antecede, podemos apreciar que desconocen los dirigentes cómo introducir los saberes locales en los procesos de aula, también se refieren al poco apoyo que les brinda el asesor

pedagógico sobre el tema. Esto es atribuible a la poca o escasa formación que ha recibido en el curso de formación tal cual se lo ha demostrado en líneas anteriores.

En los dos testimonios presentados, se puede apreciar que las autoridades locales no han tenido la orientación ni la información pertinente sobre el currículo diversificado; pero, como en el caso de los docentes, es por la poca preparación del asesor pedagógico. Se presenta una última expresión relacionada con el apoyo brindado por el asesor en las actividades curriculares: “Maná nimata asesor pedagógico chaymanta rimariwaykuchu [ramas diversificadas], parlayta parlarichiwayku imapaqta qhichwa simita, kastillanu simita yacharichisanku, chayllata parlarichiwayku”. *Nada de eso nos comenta el asesor pedagógico [ramas diversificadas], de hablar nos habla para qué se está enseñando el quechua y el castellano, de eso nomás nos ha hablado* (Ent. Torreni, 25-10-02. Pág.:83). Por el registro que se tiene en castellano, se puede inferir que el asesor pedagógico sí presta cierta colaboración a los padres de familia: hace reuniones y en ellas comenta principalmente sobre la educación bilingüe y los objetivos que se persigue con esta modalidad de enseñanza.

Este apoyo que brinda el asesor pedagógico a los padres de familia, también lo realiza en los procesos de aula, es decir que realiza el acompañamiento pertinente a los maestros/as y alumnos. Así se tiene registrado en la expresión de un padre de familia: “Sí, comentan con nosotros [padres de familia] sobre la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB), también cómo trabajan los profesores; hace pasar cursos a los docentes y trabaja con los alumnos” (Ent. Pata Morochata, 17-10-02. Pág.:76). La referencia que antecede refleja lo que el asesor pedagógico realiza en las visitas a las unidades educativas, esto con la finalidad de brindar colaboración, orientación y apoyo a los docentes y alumnos.

Estas expresiones que anteceden pueden compararse con la versión que realizan los alumnos/as sobre el apoyo que brinda el asesor. A continuación se presenta la versión de un alumno: “Sí, el asesor pedagógico nos ayuda a contar, a leer y escribir en quechua y castellano, también nos pregunta sobre la tabla de multiplicar” (Ent. Pata Morochata, 14-10-02. Pág.:52). Esta expresión ratifica que el asesor pedagógico brinda apoyo en cuanto a la lectura y escritura en la lengua materna de los educandos y en castellano como segunda lengua. Pero ha dejado de lado el tema sobre la elaboración del currículo escolar diversificado.

Por lo expuesto en esta parte respecto a la función de capacitación y apoyo que brinda el asesor pedagógico, se puede afirmar que este último lo realiza de acuerdo al nuevo rol que le ha sido asignado en el Manual de Funciones Administrativas. Este el párrafo que se rescata en este sentido:

Prestar apoyo técnico - pedagógico al director y docentes de la unidad educativa, transformando la práctica docente y articulando lo que establece la Ley de Reforma Educativa con los requerimientos cotidianos de los docentes; así como estimular y asesorar a los órganos de participación popular. (UNPDI op. cit.:33)

Para sintetizar este acápite, se puede indicar que los maestros/as han sido capacitados en diferentes temáticas propuestas para la implementación de la Reforma Educativa, pero poco o nada se ha tocado con referencia al currículo diversificado con los docentes. Existen algunas maestras que han recibido capacitación en los INS, pero en el ejercicio de sus funciones específicas no la han puesto en práctica. Las autoridades y padres de familia manifiestan que no han conversado nada sobre las ramas diversificadas, las ausencias de formación a los actores de la comunidad educativa, puede ser atribuida a la falta de preparación a los asesores pedagógicos, ya que son los directos responsables de la capacitación en temas referidas a la Reforma Educativa. Finalmente, existe apoyo y seguimiento del asesor pedagógico en lo que es la educación bilingüe tanto a maestros como a alumnos.

4.3.4.2 Percepciones de actores en la construcción de ramas diversificadas

“Imaynachus kawsayniyku, chayta apaykusunman yachaywasiman”⁶⁹

La ejecución de la Reforma Educativa deja atrás la tradición de homogeneización y uniformización, expresada en un currículo único y universal. La elaboración del nuevo currículo parte del Tronco Común con contenidos mínimos que todo estudiante boliviano debe conocer.

Respecto de incluir los conocimientos locales al Tronco Común para organizar el currículo escolar diversificado, existe una definición muy concreta: “Este Tronco Común será luego complementado rescatando la diversidad cultural, lingüística y regional, creando así un currículo intercultural, abierto, flexible y receptivo a las necesidades locales” (López op. cit.:10). La cita que antecede indica que debe tomarse en cuenta las diferentes necesidades de aprendizaje y demandas de

⁶⁹ Traducción: Cómo es nuestra vivencia, eso podemos introducir a la escuela.

desarrollo de cada comunidad específica. En este sentido hay la opinión de un autor que dice: "El currículo está sustentado en las necesidades e intereses de los estudiantes y está sujeto al cambio y a la reorganización constantes a fin de promover las mejores consecuencias posibles para el desarrollo posterior de las experiencias de cada estudiante" (Posner op. cit.:53). La Reforma Educativa indica que es muy necesario tomar en cuenta las NEBAs de los estudiantes y la comunidad pertinente.

La Reforma Educativa, en el Instrumento Normativo N° 23950, especifica los actores que deben ser responsables de la elaboración de las Ramas Diversificadas; dichos ejecutores son los miembros de la comunidad educativa. Para la comprensión de esta delegación de funciones, se transcribe el tenor correspondiente del enunciado:

La responsabilidad de la elaboración de las ramas complementarias diversificadas del currículo recae, en primera instancia, en las unidades educativas, las mismas que, en interacción permanente con las Juntas Escolares y con el apoyo de los Asesores Pedagógicos, de los Directores de Núcleo y de las Unidades Distritales de Servicios Técnico - Pedagógicos, identificarán las necesidades básicas de aprendizaje de la población de la comunidad o del barrio en el que se instale la Unidad Educativa, analizarán el tronco común curricular e identificarán y diseñarán las ramas complementarias del mismo. (MEC y D 2001:83)

Ante esta disposición, es necesario apreciar lo que piensan y dicen los actores locales de la comunidad educativa, porque ya se ha visto cómo es la actuación de los docentes, alumnos, padres de familia, asesor pedagógico y director del núcleo ante la propuesta de la Reforma Educativa con referencia a la inclusión de saberes locales y participación de padres/madres de familia.

a) Percepciones de autoridades comunales y padres de familia

Los padres y madres de familia participan en las labores más elementales que requiere la unidad educativa. Ellos manifiestan que es posible participar en la elaboración del currículo escolar diversificado con sus saberes locales si así se requiere. Se tiene un registro al respecto: "*Imaynachus kawsayniyku, chayta apaykusunman yachaywasiman, jallp'a jawacha parlarisunman*". *Cómo es nuestra vivencia, sobre nuestras tierras eso podemos introducir en la escuela* (Ent. Pata Morochata, 16-10-02. Pág.:81). Esta expresión hace ver que los padres de familia están de acuerdo con la inclusión de los saberes locales en las actividades curriculares. La temática que propone puede ser como forma de mantener la cosmovisión de la comunidad, ya que ella encierra las explotaciones a la que eran

sometidas en tiempo de los patrones y cómo están ligadas a la tierra, porque es el medio de sustento que practican en la actividad agrícola.

Hay manifestaciones de los padres de familia para que se tomen en cuenta algunas temáticas propias de la región cuando se esté construyendo el currículo diversificado. Se tiene el siguiente registro: “Mana sinchi historia kapuwaykuchu; chaymantapis organizacionpi jina t’ukuriyku, imaynatataq ñawpa kawsayniyku karqa, kunantaq imaynataq kachkan, chayta escuelaman apaykusunman”. *No tenemos mucha historia [historia local]; después, como organización hemos estado pensando cómo era nuestra vivencia desde antes y ahora cómo está, eso podemos introducir a la escuela* (Ent. Pata Morochata, 16-10-02. Pág.:81). Por la manifestación que antecede, se puede apreciar que existe asentimiento para trasladar los saberes comunales a los procesos áulicos. Cuando se refiere el padre de familia a la “organización”, está refiriéndose al Sindicato Agrario Comunal, donde ya han analizado cómo era la vivencia de antes y en la actualidad cómo se va desarrollando.

En las comunidades visitadas, los miembros de la Junta Escolar son considerados como autoridades educativas, porque hay una relación estrecha con el Sindicato Comunal⁷⁰; en las reuniones generales los miembros de la Junta Escolar son contempladas en la agenda de trabajo para su informe. A continuación se presenta el registro de un miembro de esta organización:

Kay patrones imaynatataq abususta ruwawarqayku ñawpaqta, chaymanta imaynatataq cabecillas sayarirqanku, tutaslla tantakuq karqanku loma puntapi, chaymanta jallp’aykumanta ima willariyuman escuelapi, kunanqa mana jallp’aqqa sumaq jatuchisñachu, juch’illana, minifundioman chayasayku (Ent. Chururi, 01-11-02. Pág.:84)

Cómo antes los patrones nos han cometido abusos, después cómo han surgido los cabecillas, cómo solamente en las noches realizaban las reuniones en la punta de los cerros; después sobre nuestras tierras podemos comunicar en la escuela; ahora ya no tenemos grandes terrenos, es pequeño, estamos llegando al minifundio

La manifestación que antecede pretende hacer ver la historia que tiene la comunidad, insinúa que este conocimiento puede ser introducido a la escuela. En ella están referidos los abusos que cometían los patrones y cómo surge el sindicalismo, cómo sus tierras se están reduciendo hasta llegar al minifundio. Todas estas

⁷⁰ La Junta Escolar en las reuniones sindicales participa realizando un informe de las actividades desplegadas en el mes, también pone a conocimiento de los asistentes sobre el incumplimiento de trabajos, aportes, etc.

manifestaciones indican que hay una historia local que debe ser necesariamente introducida a los procesos áulicos, ya que estas están ligadas directamente a la tenencia de la tierra y actualmente cómo se están volviendo pequeñas para su subsistencia familiar.

Por versiones oficiales se ha podido percibir que aún los descendientes de estos patrones siguen manteniendo algunas tierras, las cuales son trabajadas por los campesinos como especie de “partido”; es decir, se distribuye la cosecha por partes iguales tanto para el propietario del terreno como para el trabajador. Todo esto debe ser tomado en cuenta, porque es una situación muy paradójica que sigan existiendo patrones después de la Reforma Agraria. Para sustentar esta última afirmación, se tiene el siguiente registro: “Jallp'aqa dotación karqa kay Reforma Agrariawan, chaymanta wakin rantikapunku jallp'ataqa; kunankama patrón jallp'a siga kakusan, chayta compañía jinata llamk'achin”. *La tierra era una dotación de la Reforma Agraria, después algunos se lo han comprado las tierras [a los patrones]; hasta ahora el patrón sigue teniendo tierras, eso hace trabajar como compañía* (C.C. Chururi, 31-10-02. Pág.:118). Manifestaciones de este tipo existen por parte de varios pobladores y por parte de los miembros del sindicato comunal. De la expresión que antecede, se puede rescatar cómo es posible que los descendientes de los patrones tengan aún terrenos que hacen trabajar para su provecho sin poner ningún esfuerzo en el trabajo agrícola, cómo es posible que sigan aprovechando la fuerza de los campesinos para su beneficio.

Las expresiones que anteceden están referidas a la vivencia y construcción de la historia comunal, para esto hay una historia sobre el surgimiento del sindicalismo. El último testimonio así lo manifiesta y está ligado a la tierra, porque el estado de esclavitud en que se encontraban en el tiempo del “patronato” les ha permitido organizarse para buscar la liberación de la condición de pongueaje a la que eran sometidos; por tanto, consideran que esta historia y conocimiento de la tierra deben ser integrados a los procesos áulicos, de esta forma mantener una historia viva que se tiene dentro de la comunidad y para que no se pierda puede rescatarse en forma escrita, así lo manifiestan implícitamente los habitantes de la región.

Los posibles contenidos a los que se refieren como conocimientos locales que pueden ser introducidos en el aula son considerados como la sabiduría local, ya que así lo practican los habitantes de la comunidad: es la forma de vivencia que tienen desde

sus antepasados y todo esto constituye un saber local. Esto se puede comparar con lo que señala un autor:

El saber local amerindio se profiere como una oración, cargada de significados afectivos y simbólicos que permite al orador moverse, simultáneamente y con fluidez, en el campo empírico de lo concreto y en el campo de lo ético religioso, de lo simbólico... El saber local, por tanto, no tiene ni pretende una validez objetiva; su validez es de índole intersubjetiva; es un saber relativístico de tipo cuántico. Para que funcione, todos los cuántos de la realidad tienen que intervenir en el diálogo: la comunidad, el medio natural, las divinidades, los antepasados. En efecto, el saber local es un saber dialógico, interactivo y por ello mismo probabilístico. (Cox op. cit.:7)

Estos saberes son practicados por quienes habitan una determinada región de acuerdo a sus usos y costumbres, por tanto son considerados como un patrimonio existente legado por generaciones y generaciones, y que actualmente se pretende rescatar para introducirlos en las aulas. Así lo expresa el mismo autor:

... operativamente, una metodología para transformarlo a partir de la recuperación sistemática y pública de sus saberes locales: fragmentos, soterrados, es cierto; pero cuya *episteme* fue la que hizo posible la primera revolución científica – técnica de la historia de la humanidad: la invención de la agricultura y la construcción del más eficiente sistema de seguridad alimentaria y social de la antigüedad. Pues bien, he aquí que estos saberes locales están ahora empezando a reaparecer, a través de la planificación participativa, en los planes de desarrollo de los municipios; sobre todo de los municipios predominantemente rurales. (Ibid)

Por las declaraciones del autor Cox, se puede deducir que no simplemente en la educación escolar se debe tomar en cuenta los conocimientos locales, sino que existen otros ámbitos en los que se está reconociendo estos saberes, por ejemplo para introducirlos en las diferentes planificaciones locales y/o regionales. Para esta situación se trata de rescatar la forma de organización y administración que se va practicando en los diferentes grupos étnicos con que cuenta nuestro país.

Como se ha podido apreciar en las declaraciones de los actores de la comunidad, todos ellos expresan sus vivencias, costumbres y cultura que practican desde tiempos remotos; al manifestarlo lo hacen con propiedad porque sienten que es parte de ellos mismos. Ante estas manifestaciones se construye el siguiente concepto de acuerdo a las expresiones de los habitantes: “*Los saberes locales son propios de una determinada región, porque son practicados por los habitantes en un tiempo y espacio determinados: lo viven y lo sienten. Por tanto, sienten que dichos saberes son propios*

de ellos, los mismos que son transmitidos de generación en generación en forma oral⁷¹.

Existen algunas autoridades que se preocupan por la introducción de los conocimientos locales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que aquellos sean socializados con los alumnos. Se presenta la versión que al respecto se ha registrado:

Ahora la Reforma Educativa indica que hay que rescatar las costumbres, nuestra cultura; pero sí algunas personas pensamos que es necesario rescatar nuestra cultura de los antepasados, como autoridad me voy a regir por esas prácticas culturales; aunque las nuevas leyes traten de romper nuestras costumbres, no van a poder romper porque hay que seguir manteniendo nuestras costumbres. (C.C. Piusilla, 12-11-02. Pág.:135-136)

De la expresión del corregidor se desprende que existen autoridades y/o personas que están viendo con buenos ojos la elaboración del currículo escolar diversificado, porque se piensa que solamente así se puede evitar la transformación de la cultura existente dentro de la comunidad. Estas autoridades son las que deben rescatarse para que colaboren en la concientización y persuasión a los miembros de la comunidad para el trabajo de sistematización de los saberes locales.

La versión de la autoridad comunal puede coincidir con la siguiente petición de representantes de las naciones quechua y aymará:

Al iniciar el tercer milenio, uno de los más grandes desafíos que tenemos como pueblos es la construcción de un currículo acorde a las realidades socioculturales, un currículo que tome en cuenta los aspectos territoriales y cósmicos para la construcción de una sociedad más justa y equitativa, currículo que promueva el orgullo de su identidad y la autoestima. (Condori op. cit.:182)

Esta expresión corresponde a Froilán Condori, quien fue Presidente del CENAQ; es uno de los más interesados en la elaboración de las ramas curriculares diversificadas.

Existe también la versión del Vicepresidente del CEA, quien se refiere al respecto en estos términos:

La Reforma Educativa sostiene que deben elaborarse currículos diversificados por región y pueblo, tomando en cuenta nuestros saberes y conocimientos como pueblos indígenas y originarios. Sin embargo, hasta la fecha se ha hecho muy poco. El tronco común curricular que el Ministerio de Educación y Cultura está implementando tampoco es conocido de manera clara. (Gutiérrez op.cit.:50)

⁷¹ Concepto propio, elaborado a partir de versiones recogidas de los habitantes de las comunidades visitadas.

Los representantes de los CEPOs siguen insistiendo y reclamando que se tenga que trabajar dentro de la propuesta del currículo diversificado, porque de lo contrario se estaría retornando al anterior sistema de educación, con un solo currículo homogeneizador y aculturador. Reflexionando un poco más sobre las últimas declaraciones presentadas, se nota que existe la imperiosa necesidad de introducir a los procesos curriculares los saberes locales; porque ven el peligro inminente de que el sistema globalizador puede hacer perder la autoestima de las prácticas culturales de una determinada comunidad. En estas declaraciones de los representantes de los CEPOs no se puede precisar si hay una política educativa propia de los pueblos originarios para ser tomada en cuenta en la facción del currículo diversificado, o simplemente seguir la propuesta de la Reforma Educativa.

Existen voces en el ámbito local y nacional, en sentido que se debe elaborar el currículo diversificado. Como en el caso de los tres testimonios presentados, en ellas se enfatiza que dicho currículo debe ser elaborado a partir de lo local hasta llegar a lo nacional, es decir que se debe partir de lo micro hasta llegar a lo macro. Esto es comparado con lo que manifiesta una autora: “Debe ser una creación autónoma que atienda a las necesidades de los pueblos a los que está dirigida, que se inspire en su realidad inmediata, en sus metas y en el entronque de esas metas con las del país como un todo” (Pozzi-Escot op. cit.:40-41). Esto permite entender que, en la estructuración del currículo escolar diversificado, se debe tomar muy en cuenta la perspectiva educativa que se tiene en cada comunidad; porque la experiencia del Proyecto Educativo de Núcleo, se ha visto que muchos de las líneas de acción han sido impuestas por los Asistentes Técnicos Regionales, así se tiene demostrado en el acápite pertinente del PEN.

La cultura que se practica en la comunidad puede ser introducida en las unidades educativas como contenidos a ser tratados en la construcción del currículo local; al respecto, se confronta con lo que dicen dos representantes étnicas en relación con este tipo de conocimientos:

Porque cada cosmovisión tiene una visión de cómo son los niños, las mujeres, los hombres y los ancianos, qué función y rol juega cada uno dentro de una identidad cultural diferenciada. Cuenta con un modelo mental de cómo es el pensar, cómo es el conocimiento, una y otra manera de concebir el saber. También hay que ver qué piensa cada cultura acerca del lenguaje, cómo se conciben las palabras que son el medio de transmisión de una cosmovisión particular. (Ipia y Bolaños op. cit.:103)

Por las consideraciones realizadas hasta este momento, se ha visto que los representantes de las comunidades, todos ellos se refieren a los posibles contenidos que se pueden tomar en cuenta dentro de la elaboración del currículo diversificado, porque las consideran muy importantes. Implícitamente van señalando el empoderamiento que pueden tener dichos saberes cuando sean tomados en cuenta dentro de las acciones curriculares, porque hasta la fecha, los mismos han sido menospreciados y tratados con cierto desdén, ocasionando una pérdida de la autoestima de los pobladores de la región hacia su cultura; el empoderamiento que se trata de dar a la cultura local es para colocar al mismo nivel de prestigio que tiene el conocimiento citadino. Al respecto se puede señalar lo que dice un autor: "Por eso la educación intercultural y bilingüe es un proceso de construcción social de las culturas en sí mismas su (sic) reconstrucción a partir del diálogo simétrico entre ellas" (Williamson op. cit.:9).

Algunos padres de familia se manifiestan en sentido que el trabajo de construcción de las ramas diversificadas se debe realizar en forma conjunta, ya que no se puede realizar en forma separada. Es la expresión que se ha rescatado: "Tukuy comunidad tantakuspa chay yachayninchikta llamk'arisunman, mana p'iti p'iti ruwasunmanchu, imaraykuchus tukuy ninchik ruwananchik tiyan, tukuy yachayninchikta riqsichina tiyan". *Toda la comunidad reuniéndonos podemos trabajar nuestros conocimientos, no podemos trabajar por separado, porque todos tenemos que trabajar, porque todos tenemos que hacer conocer nuestros conocimientos* (Ent. Torreni, 24-10-02. Pág.:78). Esta metodología de trabajo que propone el padre de familia ilustra que el conocimiento se construye dentro de una sociedad, por tanto es necesario trabajarla en el ámbito comunal con la participación de todos los estamentos de la sociedad para coincidir, complementar, discrepar o ampliar los saberes locales que se tiene en una determinada comunidad.

Las expresiones que anteceden indican que ningún conocimiento puede trabajarse en forma aislada, ya que todos ellos deben analizarse en forma holística. Esto se puede refrendar con la opinión del anterior autor: "No se preocupa de parcelar el conocimiento, menos de culturas que son, por definición, holísticas. Enfatiza las interrelaciones entre las dimensiones de la vida social, de la persona, de la cultura y el conocimiento" (op. cit.:10). Esta cita refleja con claridad que las culturas son ante todo practicadas en forma global, en forma conjunta, que cada una de las manifestaciones culturales están relacionadas entre sí y con las deidades naturales y sobrenaturales que tiene cada pueblo.

Esta totalidad que indican los pobladores sobre cómo trabajar las ramas curriculares diversificadas, también señala la forma de cómo pueden ser trabajados los saberes locales. Para esto uno de los padres de familia se ha manifestado de la siguiente manera: “*En una reunión de la organización podemos discutir sobre nuestra historia, terrenos, animales y autoridades, en ahí podemos trabajar nuestros conocimientos*” (Ent. Torreni, 22-10-02. Pág.:46). La expresión que antecede revela que ninguna persona puede excluirse de la organización comunal, demostrando de esta forma la unidad existente en torno del sindicato agrario y por tanto se debe analizar al interior de ella sobre la historia, tierra y territorio, animales, agricultura y sistema de autoridades.

Lo anterior puede ser comparado con la definición que hace un estudioso: “La cosmovisión determina la concepción de tiempos y espacios. Para los grupos étnicos el tiempo y el espacio están ligados a las actividades alimenticias y a los rituales, a los campos, a los relatos y al trabajo comunitario. Es la relación que tiene el hombre con la naturaleza” (Artunduaga op. cit.:35). Esto ilustra que toda actividad practicada por los habitantes andinos está siempre relacionada con la naturaleza, las deidades y para demostrar su gratitud por los beneficios recibidos en la producción practican cierto tipo de ritualidades. Para este tipo de reciprocidad utilizan los tiempos y espacios adecuados, según el calendario festivo y agrícola que se tiene en las diferentes comunidades.

Las versiones de padres de familia y autoridades comunales son expresadas todas a favor de la construcción del currículo escolar diversificado con todos los conocimientos que se tiene en una determinada comunidad, ya que consideran muy importante estas manifestaciones culturales. Así se expresa un padre de familia: “Parlarispa culturaykumanta, ancha importante; kunan escuelapi recuperaskayku culturaykuta”. *Hablando de nuestra cultura, es muy importante; ahora nuestra cultura estamos recuperando en la escuela* (C.C. Chururi, 09-11-02. Pág.:123). Esta expresión, comparada con las anteriores declaraciones, revela que la cultura es muy valiosa para ellos, por tanto, consideran importante su rescate y revalorización a través de la escuela y que estas manifestaciones culturales deben ser transmitidos con la participación de ellos.

La revitalización de la cultura andina permitirá que no exista cultura dominante ni dominada, porque al construir el currículo escolar diversificado, tanto la cultura andina como la occidental que se practica en contextos rural y urbano deben estar

equiparadas en el ámbito local y regional. De esta manera existirá equilibrio entre los conocimientos locales y nacionales, sin que exista una cultura fuerte y otra débil, ni supremacía por parte de ninguno de ellos. Al respecto, se rescata la opinión de una autora: “El currículo diversificado, se debe distinguir sustancialmente de otras propuestas y que, a nuestro juicio, son fundamentales para asegurar que además de ser “integrador y formativo”, tenga en cuenta “la organización, articulación, producción y recreación del conocimiento propio y su relación con los nuevos conocimientos” (Trapnell op. cit.:298). Este párrafo ilustra que se debe elaborar un nuevo currículo sobre la base de los saberes locales de los grupos étnicos y conocimientos urbanos u ciudadanos, de manera interdependiente entre ambos conocimientos existiendo un equilibrio entre ellas.

Por lo observado en las comunidades de Pata Morochata, Chururi y Piusilla, los habitantes de las mismas se reúnen en torno al sindicato comunal de acuerdo a la convocatoria emanada por los dirigentes sindicales, sean estas de carácter ordinario o extraordinario; en la comunidad de Chururi observé el desarrollo de dicha reunión ordinaria. Cuando hacen referencia al sindicato, lo hacen porque es éste el que les sacó del estado de pongueaje en tiempo de patrones; actualmente es el que representa y vela por sus problemas y necesidades, presenta los proyectos en el ámbito del municipio; por tanto, toda actividad debe ejecutarse en torno a esta organización. Por la asistencia y participación masiva de los pobladores ante una convocatoria que emana del sindicato, se puede indicar con seguridad que es la instancia comunal en la que se puede trabajar el currículo escolar diversificado por consenso en las instancias de decisión.

b) Percepciones de los maestros/as

Los docentes se constituyen en otro elemento importante en el proceso de cambio dentro de la práctica de aula que se pretende realizar sobre la base de la propuesta de la Ley 1565. Tienen su versión al respecto de la elaboración del currículo diversificado; seguidamente se hace conocer lo que piensa y dice un profesor: “*Las Ramas Diversificadas deben construirse a partir de un diagnóstico de conocimientos de la comunidad, de las cuales se priorizan cuáles son los conocimientos locales que pueden ingresar al aula y que pueden ser priorizados*” (Ent. Pata Morochata, 17-10-02. Pág.:28). El docente se expresa sobre cómo se puede trabajar el diseño del currículo diversificado; para ello sugiere que se debe iniciar a través de un diagnóstico, para luego ir seleccionando y priorizando los contenidos. Esto ilustra que

hay aceptación por parte del maestro para ir trabajando la incorporación de los saberes locales en las actividades pedagógicas dentro del aula.

A la anterior manifestación, hay otra versión por parte de otro docente que apoya categóricamente sobre la forma de poder encarar la construcción del currículo diversificado; es como una forma de instigar a que se tenga que empezar a realizar el trabajo de sistematización de los saberes locales: *"Es hora de planificar las ramas diversificadas con la participación de todos, tomando en cuenta la actividad agrícola, ganadería, creencias y ritos culturales"* (Ent. Piusilla, 12-11-02. Pág.:38). Por la versión que antecedente, se puede afirmar que existe conciencia en muchos docentes para ir trabajando las ramas diversificadas basándose en los conocimientos que se tiene dentro de las poblaciones.

La expresión del docente puede compararse con la forma totalizadora de ir comprendiendo el mundo andino, porque en ella no existe el parcelamiento de los conocimientos, tampoco existe el individualismo; por eso cuando indica que se debe trabajar con la participación de todos, se está viendo que existe compromiso de apropiarse de la cultura existente en una determinada región. Esto coincide con lo que expresa un determinado autor: "El maestro debe procurar y mantener una actitud de búsqueda, de indagación, de responsabilidad hacia el mundo, hacia la vida, hacia sus semejantes, hacia sí mismo, asumiendo las verdades como relativas, con el derecho a equivocarse" (Artunduaga op. cit.:39). En las dos manifestaciones que antecede por parte de los docentes, se puede evidenciar que ellos están en procura de apropiarse de la cosmovisión que se practica en el lugar de sus funciones específicas a la labor pedagógica.

c) Percepciones del Director y Asesor pedagógico

El director, considerado como uno de los componentes importantes entre los actores de la educación, tiene responsabilidades bien definidas; la principal está referida a la administración y apoyo técnico que debe prestar a los docentes respecto a las actividades curriculares. Se rescata el siguiente enunciado del Manual de Funciones: "Coordinar con el Director Distrital, los directores de unidades educativas, los asesores pedagógicos y la Junta de Núcleo, la implementación y ejecución del currículo diversificado y el desarrollo del tronco común curricular, en base a las demandas y expectativas de las comunidades" (UNPDI op. cit.:30).

Por tanto, la organización, planificación, ejecución y evaluación de las actividades curriculares están bajo la conducción del director de núcleo, quien es la persona que debe colaborar en forma eficiente con el trabajo de sistematización de estos conocimientos locales. Esta su versión respecto a la temática que se está analizando:

Sí, se cuenta con el apoyo de los padres de familia, comunidad; para este trabajo [ramas diversificadas], planificar para el trabajo conjunto de los padres de familia, todo este trabajo depende del medio ej. medicina tradicional, tejido, historia de la comunidad; aquí ya no se puede porque están perdiendo su cultura (Ent. Piusilla, 12-11-02. Pág.:41)

La manifestación del director evidencia que hay predisposición por parte de él para realizar la construcción del currículo diversificado, también expone algunas sugerencias sobre los conocimientos que se pueden incluir en este trabajo; pero, al mismo tiempo hace referencia a la transformación de la cultura que se tiene en la población. Esto coincide con la manifestación que han realizado algunas autoridades comunales.

El asesor pedagógico tiene funciones específicas de colaborar con los demás actores de la educación, para enfrentar el proceso de cambio que plantea la Reforma Educativa. A continuación se hace conocer una de las atribuciones del asesor pedagógico: “Establecer la línea pedagógica que deberá seguir la formulación y ejecución del Proyecto Educativo de cada unidad educativa y de núcleo, prestando ayuda en la comprensión de las competencias generales del currículo y en la elaboración de las competencias de las ramas complementarias diversificadas” (UNPDI op. cit.:36). Analizando con detenimiento este nuevo rol al asesor pedagógico, implícitamente le atribuye la formulación de nuevas competencias en la construcción del currículo escolar diversificado. Entonces se puede indicar que al margen de que este instrumento sea un complemento al tronco común, sea una elaboración nueva donde contemple saberes locales conjuncionando los conocimientos occidentales.

A continuación, se presenta la manifestación del asesor pedagógico con referencia a la elaboración del currículo diversificado:

Sí, yo creo que sería muy importante anexar a las competencias e indicadores del Tronco Común; pero como dice también en el currículo local diversificado hay que elaborar, formular las competencias e indicadores, tener nuestras propias competencias locales, regionales y municipales, porque las necesidades básicas de aprendizaje de cada comunidad son muy diferentes y el del nacional también es muy diferente. Entonces por eso yo decía que para construir las ramas diversificadas requieren mucho tiempo, tal vez mínimamente 1 año para que se haga el diagnóstico dentro de la comunidad y la elaboración de las ramas diversificadas (C.C. Piusilla, 14-11-02. Pág.:150-151)

Cuando el asesor pedagógico hace referencia a la elaboración de nuevas competencias e indicadores en el ámbito local, regional y nacional, indirectamente va sugiriendo que se tenga que elaborar un nuevo currículo diversificado en el nivel micro, es decir, no hacer como una complementariedad a lo propuesto por el MEC y D, sino fusionar esta propuesta con lo que se recoge en el ámbito local. Al respecto, una autora se manifiesta con estas palabras: "La experiencia ha demostrado que no es suficiente ni adecuada la adaptación del currículo básico general, es decir, un currículo derivado de otro, sino más bien se requiere un currículo original, con fines y objetivos propios" (Trapnell op. cit.:298). Por tanto, el desafío está hecho para construir un currículo diversificado en base a nuevas competencias e indicadores, perfiles de los actores de la educación, elaborar otros principios pedagógicos, sociológicos y psicológicos.

Respecto al trabajo previo que se tiene sobre la elaboración de las ramas diversificadas, ésta la expresión que se tiene:

Se ha intentado construir las ramas diversificadas con la participación de las juntas escolares, algunos profesores y director, donde ellos han hecho conocer sus propuestas, lo que sus hijos deben aprender a partir de sus necesidades básicas de aprendizaje local, luego a nivel regional hasta llegar a la nacional e internacional inclusivamente (C.C. Piusilla, 14-11-02. Pág.:150-151)

La referencia que hace el asesor pedagógico sirve como una información válida para encarar la construcción de ramas diversificadas del núcleo escolar "René Barrientos Ortúñoz", aunque es muy importante tomar en cuenta los criterios que se tiene en cada unidad educativa para el trabajo de sistematización de los conocimientos locales.

La manifestación de los representantes sindicales hace apreciar que es muy importante encarar la construcción del currículo diversificado a partir del trabajo mancomunado en torno a su organización sindical, ya que ellos tienen poder de convocatoria sobre los pobladores; algunos docentes y el asesor pedagógico manifiestan que se debe realizar un diagnóstico participativo para detectar las NEBAs de los educandos y sobre la base de este documento trabajar las políticas educativas que se quiere lograr con la educación, de esta forma construir un instrumento que logre la empatía entre el saber local y el saber occidental, donde ninguno de los conocimientos tenga la supremacía sobre ninguno de los demás.

La construcción del currículo escolar diversificado debe realizarse en base a una participación general desde la fase del autodiagnóstico, sistematización de la información, elaboración de los nuevos perfiles, producción del material y la validación

respectiva, ya que cada uno de los habitantes puede aportar con sus conocimientos, de esta forma se rescata lo holístico de los saberes locales, porque así lo manifiestan los actores sociales de la comunidad.

4.3.5 Proyecto Educativo de Núcleo (PEN)

4.3.5.1 En actividades curriculares

La gestión escolar 2000 constituyó un año importante para la comunidad educativa del Núcleo Escolar “René Barrientos Ortúño” de Piusilla, ya que en la misma se logró elaborar el Proyecto Educativo de Núcleo (PEN). La elaboración de este instrumento toma en cuenta a todas las unidades educativas que dependen administrativamente del Núcleo.

De acuerdo a la modalidad de acción que tenían los Asistentes Técnicos Regionales⁷², eran éstos los directos responsables de apoyar técnicamente a la elaboración del PEN; este documento está en plena ejecución de acuerdo a las líneas de acción que se han trazado, las cuales comprenden la crianza de patos y cuyes. Así lo manifiesta la primera autoridad administrativa:

Bueno, en el Proyecto Educativo de Núcleo se ha elaborado las actividades de la crianza de los cuyes en las escuelas de atrás; es decir: Pata Morochata, Pararani, Torreni y Chururi; en cambio aquí en Piusilla se está criando los patos, también en las escuelas seccionales de Toldo Muqu y Murmuntani (C.C. Piusilla, 15-11-02. Pág.:154-155)

Estas son las dos líneas de acción que se han elaborado con la colaboración de miembros de la Junta Escolar, padres/madres de familia, docentes y alumnos; ellos han conformado el Equipo de Gestión que ha permitido dirigir, coordinar, diagnosticar y elaborar el documento final del PEN.

Esta forma de organización al nivel de actores de la educación comunal permite recabar las necesidades primordiales de las unidades educativas, también logra mantener las costumbres de organización de la comunidad, lo cual permite realizar el análisis, discusión, consensuación y toma de decisión en beneficio de la comunidad educativa; esta forma de trabajo puede ser rescatado para la construcción del currículo escolar diversificado. Esto se puede verificar con el concepto que da el autor Sánchez:

⁷² Los Asistentes Técnicos Regionales fueron responsables de asegurar el apoyo técnico para la elaboración de los Proyectos Educativos de Núcleo.

El proyecto debe permitir que la escuela se organice y gestione de modo que se realice en ella el desarrollo de la persona humana y del ciudadano, lo que implica contextos que propicien curiosidad, reflexión, criticidad, creatividad, identidad, pertenencia, solidaridad, respeto al otro, diálogo, participación, exigiendo atención a los procesos de socialización y de aprendizaje en medio de una sociedad cuyo signo es el cambio y que requiere que no se pierda la identidad. (op. cit.:21)

La ejecución de estas líneas de acción, aprobadas en el PEN, ha logrado introducir algunas modificaciones en actividades curriculares de aula que permiten a los niños y niñas crear textos en papelógrafos en lengua quechua y castellana; asimismo, ha permitido modificar la rutina diaria que tenían de avanzar sólo los contenidos del Plan Curricular Anual. Toda esta afirmación la veremos en los registros que se han tomado en las prácticas de aula (anexo 8-D total de observaciones realizadas) y en las entrevistas realizadas a los actores de la comunidad educativa. A continuación, se presenta el registro de una actividad áulica que se pudo observar:

Pers. PRODUCCIÓN DE TEXTOS BASADOS EN EL PEN

- Ma. Da consigna para que los alumnos dibujen los patos que supuestamente existen en la mini granja que se está ejecutando con el Proyecto Educativo de Núcleo.
- Ns. Empiezan a realizar los dibujos sobre lo que han visto en la construcción de la mini granja.
- Ma. Orienta grupo por grupo sobre la construcción que han observado.
- Ns. Preguntan cómo van a redactar sobre lo que han trabajado los padres.
- Ma. Orienta: *¿Cómo se ha techado la casa de los patos?, ¿Han venido los papás toditos?*, pregunta.
- Ns. *¡No, han venido curso por curso!*, responden.
- Ma. Recorre grupo por grupo indicando *¿Qué es la primera actividad que han realizado?*
- Ns. Contestan *¡Han arrancando adobes!*
- Ma. Pregunta *¿Adobes?, ¿No han buscado un lugar para construir?*
(C.C. Piusilla, 02-10-02. Pág.:22)

En este registro se puede evidenciar que los padres de familia han participado activamente en la construcción de la patera y conejera⁷³; es de esta forma que el PEN ha permitido integrar la participación de la comunidad educativa (anexo 3 - N y Ñ). La conclusión a la que han arribado los alumnos en la ejecución de esta actividad áulica, fue la producción de textos en forma individual en lengua castellana.

También en otra unidad educativa se pudo observar la práctica pedagógica en relación a la ejecución del PEN. Este el registro que se tiene:

⁷³ La participación de la comunidad en la construcción está documentada en registros fotográficos; participé en el techado de la conejera en la comunidad de Pata Morochata.

Pers. ACTIVIDADES REFERIDAS AL PEN

- Mo. Indica que hoy día van a colocar el nombre a los conejos de acuerdo al Proyecto Educativo de Núcleo.
- As. Empiezan a dictar nombres como: *JMaría, Celia, Zenobia, Lucía, Carmelita, Rosse Mary, Jhovana, Nelly, Delina y Oscar* [para los diez conejos, nueve hembras y un macho]!
- Mo. Dice: *Ahora vamos a preparar los nombres de los conejitos, vamos a hacer entre dos alumnos, ahora hay que buscar el modelo!*
- As. Los niños dicen: *Redondo, cuadrado, círculo, rectángulo!* Al final deciden por la figura de un círculo
- Mo. Hace intento por formar la figura del círculo para que sirva de modelo y distribuye a cada par de alumnos. (C.C. Chururi, 30-10-02. Pág.:112)

La actividad presenciada fue ejecutada en el área de matemática, porque a la culminación de la actividad se ha podido apreciar que con los datos obtenidos han realizado ejercicios de suma, resta y multiplicación. También la ejecución de actividades programadas permite a los docentes aplicar estrategias en cuanto a la organización de los alumnos: en este caso los estudiantes fueron organizados en parejas.

Las actividades curriculares desarrolladas con relación al PEN permitieron a los niños y niñas hacer la producción de textos escritos en papel sábana, los cuales después de la socialización han sido archivados en las carpetas personales que tienen cada uno de los alumnos exclusivamente para este proyecto. Este el registro que se tiene al respecto para apoyar la noción anterior:

Pers. PRODUCCIÓN DE TEXTOS SOBRE LA BASE DEL PEN

- Mo. Hace un cuadro con los pesos que tienen los conejos de forma descendente e indica a los alumnos que trabajen en los archivadores de PEN.
- As. Empiezan a trabajar; primeramente se distribuye hojas de papel bon tamaño oficio y comienzan a copiar del papelógrafo y pizarrón.
Al finalizar guardan sus archivadores en el lugar de donde sacaron los archivadores que corresponden al PEN. (C.C. Chururi, 30-10-02. Pág.:114)

Lo anterior ilustra cómo los alumnos realizan actividades en forma independiente, ya que cada niño y niña tiene su archivador personal en el cual guardan sus trabajos, por lo tanto estas actividades son realizadas en forma individual.

A continuación, se presenta la elaboración de un papelógrafo con los nombres y pesos de los diez conejos, nueve hembras y un macho (anexo 3-O y P); a través de éste se realizan actividades de operaciones y comparaciones de mayor, menor e igual que. Este el registro que se tiene:

Pers. ACTIVIDADES SOBRE LA BASE DEL PEN

- As. Una vez concluido el peso y la colocación de los nombres, el cuadro queda establecido de la siguiente manera:
- | | |
|---------------|---------|
| 1. María | 700 g. |
| 2. Celia | 800 g. |
| 3. Zenobia | 950 g. |
| 4. Lucía | 700 g. |
| 5. Carmelita | 600 g. |
| 6. Rosse Mary | 600 g. |
| 7. Jhovana | 500 g. |
| 8. Nelly | 600 g. |
| 9. Delina | 650 g. |
| 10. Oscar | 1350 g. |
- Mo. Al concluir hace la comparación de quién pesa más y cuál pesa menos, *¿Qué conejitos pesan iguales?*
- As. ¡Carmelita, Rosse Mary y Nelly!, responden los niños.
- Mo. Hace un cuadro con los pesos que tienen los conejos de forma descendente e indica a los alumnos que trabajen en los archivadores de PEN. (C.C. Chururi, 30-10-02. Pág.:112)

Este papelógrafo es copiado por los niños en hojas de papel sábana tamaño carta, para luego guardarlo en los archivadores personales del PEN (anexo 3-S y T).

Por las actividades observadas en las diferentes unidades educativas, se ha podido precisar que hay un cambio en la práctica pedagógica de los maestros/as en los diferentes años de escolaridad; estas actividades estarían relacionadas con la propuesta que hace el PEN y es la que sigue: "...el desempeño de los maestros y el rendimiento de los alumnos aumenta cuando los propios directores y maestros deciden cómo van a trabajar, con qué actividades y recursos van a ayudar a sus alumnos a desarrollar sus competencias" (MEC y D 1999:21). De esta forma, los docentes y alumnos van realizando actividades propias que corresponden al PEN, lo cual permite producir textos en la lengua materna y castellana, así como realizar operaciones fundamentales de aritmética.

Las observaciones presentadas a lo largo de la ejecución del PEN permiten descubrir que las actividades curriculares han desequilibrado el patrón diario que se tenía en las unidades educativas, porque han permitido relativizar los contenidos curriculares

programados. La elaboración del currículo escolar diversificado, ¿Permitirá romper con la forma clásica de encarar las actividades curriculares?

4.3.5.2 Según percepciones de los actores de la práctica educativa

Las actividades del proyecto han alterado de alguna manera el normal avance de contenidos curriculares programados para la gestión escolar. Esto porque las actividades que sugiere el PEN son muy diferentes a lo programado anualmente, ya que estos contenidos contemplan otras competencias que lograr. A propósito de esta afirmación, se tiene el siguiente registro por parte de una maestra:

Pers. MANIFESTACIÓN DE UNA MAESTRA

- Inv. *¿El contenido que se ha avanzado hoy día, está en su plan curricular?*
- Ma. *¡No, profesor, no está; esto estamos avanzando porque la Técnica⁷⁴, nos ha dado unas competencias que debemos lograr con el PEN!*
- Inv. *¿Estos contenidos lo está relacionando con los contenidos programados en el plan curricular?*
- Ma. *¡En algunos casos sí, se puede relacionar; pero en otros no se puede!*
- Inv. *Los textos escritos que están produciendo, ¿Para qué les van a servir?*
- Ma. *¡La Técnica nos ha dicho que al final del año lectivo vamos a realizar una feria educativa, donde vamos a presentar todo lo que estamos haciendo con el PEN! (C.C. Piusilla, 27-09-03. Pág.:52)*

La entrevista que antecede corresponde a una maestra que desarrolló una actividad relacionada al PEN, pero por cumplir con esta actividad ha descuidado el normal avance de contenidos curriculares; simplemente la maestra trata de acomodar a los contenidos programados. Los materiales que están produciendo servirán para la feria educativa programada para fines de la gestión educativa, como una fase evaluativa del cumplimiento del proyecto.

La manifestación que antecede es corroborada por el director de núcleo, en cuanto al avance de contenidos programados, según la planificación del Plan Curricular Anual; ésta la versión que se tiene registrada: “*Bueno, en algunos casos se puede ligar a los contenidos de los módulos de aprendizaje, pero en muchos casos están trabajando la producción de textos con canciones, adivinanzas, cuentos, trabalenguas y poesías, todos éstos referidos a los cuyes y patos*” (C.C. Piusilla, 15-11-02. Pág.:154-155). Las

⁷⁴ Técnica se refiere a la persona que está apoyando en la fase de ejecución del PEN.

expresiones que anteceden permiten constatar que las actividades sugeridas en el Proyecto Educativo de Núcleo son en este momento las que se desarrollan en casi todas las unidades educativas, porque estaba próxima a culminar la gestión académica y por tanto se debía preparar material para la feria educativa que se tenía planificada.

El cumplimiento de actividades del PEN, no solamente está modificando el avance de los contenidos, sino que ha trascendido hasta el espacio exclusivo donde se desarrollaban las actividades curriculares. Se ha evidenciado que los maestros tienen que acudir al espacio abierto, porque recurren a las ‘pateras’ y ‘conejeras’ (anexo 3-Q y R). Al respecto, se tiene la afirmación que hace la primera autoridad administrativa del Núcleo:

Bueno, de alguna manera los maestros y alumnos han salido de sus aulas para ir a medir las pateras y conejeras, también mirar a los patos y cuyes para hacer la producción de textos; los maestros están organizados por grados para el cuidado de los animales, ellos se encargan de hacer la limpieza y dar de comer a los animalitos todo el día. (C.C. Piusilla, 15-11-02. Pág.:155)

La manifestación que hace el director de núcleo señala lo que se está afirmando en cuanto a la alteración de las actividades cotidianas que se realizaba en las diferentes unidades educativas; permite al mismo tiempo delegar funciones específicas para el cuidado de patos y cuyes. Se presenta a continuación lo que manifiesta una niña al respecto: “Maná jawaman urqhumuwaykuchu, chay uqhullapi llamk’achiwayku; kunan pilis kaptin urqhumuwayku, chaypi pilista pesayku, chaypi kiluta, librata ima yachachiwayku”. *No nos saca afuera, ahí adentro nomás nos hace trabajar [se refiere al curso]; ahora que hay patos nos saca, ahí nos hace pesar los patos, ahí nos enseña lo que es el kilo y la libra* (Ent. Piusilla, 15-11-02, Pág.:70). Esta manifestación que se presenta es generalizada respecto a las pateras y conejeras, e ilustra claramente lo que se ha afirmado líneas arriba, en sentido que las actividades del PEN han modificado el normal desarrollo de las actividades curriculares.

Las acciones que han sido desarrolladas en el PEN han sido observadas por muchos habitantes de la comunidad, en sentido de que ellos no tienen práctica ni costumbre en cuanto a la crianza de patos y conejos. Esta situación puede coincidir con la manifestación de un representante de la comunidad educativa y que se registró de la siguiente forma:

En esta comunidad hay algunas familias que crían patos, pero en las otras comunidades no tienen ni idea de criar patos; en las otras escuelas no creo que sepan criar cuyes o tal vez sí; estas 2 opciones de criar estos animales ha sido

impuesta por la técnica⁷⁵ que nos ha apoyado, no nos ha orientado bien. (C.C. Piusilla, 15-11-02. Pág.:154-155)

Esta manifestación que antecede revela que las actividades programadas han sido poco analizadas y han sido impuestas por la asistente técnica regional, esta es la parte negativa que tiene el PEN, porque no han podido detectar las NEBAs dentro de las comunidades; no tienen práctica en criar estos animales, ya que muchos de ellos simplemente se dedican a la producción de papa. Frente a esta declaración, existe también otra manifestación de parte de una de las autoridades comunales que resume el pensamiento de los habitantes de las comunidades visitadas; ya que todos ellos han puesto su granito de arena para construir las conejeras y pateras, por tanto lo siente como algo suyo:

Kay PEN sumaqta yaykumun kay escuelaykuman, sumaqta sostenisqayku, chayqa sumaqta éxitos apaykamun, mana chayqa fracasanmanchu, apaykachasqayku sumaqta.

Ñawpaqta karqa juk, iskay familiyaqta quwi uywaykuna, kunan kay PEN nisqawan, ojalá tukuy quwi uywayman yaykuykuman. Sumaqta pastumanta kaypi kayku. (C.C. Chururi, 07-11-02. Pág.:122)

Este PEN ha entrado muy bien a la escuela, vamos a sostener bien, esto nos ha traído unos éxitos, eso no va a fracasar, vamos a manejarlo muy bien.

Antes había una, dos familias que criaban conejos, ahora esto del PEN que estás diciendo, ojalá todos podamos criar conejos para vivir. Tenemos muy buenos pastos.

Por la versión que presta esta autoridad comunal, puede ser que en el futuro los habitantes de las poblaciones se dediquen a la crianza de conejos, porque en el medio abunda mucho forraje para estos animales. Esto puede influir para seguir transformando la forma de vida de los habitantes del lugar, es decir, incorporando otras prácticas culturales.

Todas estas manifestaciones que anteceden a favor del PEN y de cómo ha ido modificando las actividades curriculares, principalmente ha permitido combinar los espacios del aula cerrada y espacios de ‘pateras’ y ‘conejeras’; también realizar actividades que los docentes ven por conveniente ejecutar. Esto puede ser comparado con el siguiente concepto:

Son pues los proyectos educativos los que le darán a la enseñanza el verdadero sello de cambio, pues éstos se convierten en la forma más eficiente de apoderarse de la enseñanza, personalizarla y hacer que el maestro no sólo diseñe su modalidad de enseñanza sino que determine qué es lo que hay que enseñar. (UNST-P 1997b:13)

⁷⁵ Es la referencia que se hace a la Asistente Técnica Regional.

El párrafo que antecede ilustra que los proyectos educativos de núcleo permiten hacer los cambios pertinentes en la práctica cotidiana de los docentes para que exista una eficiente calidad educativa.

Finalmente, la ejecución del PEN deja ciertas dudas en cuanto a mejorar la calidad de la educación en beneficio de los alumnos/alumnas, ya que se ha planteado una interrogante por parte de un miembro de la comunidad educativa:

Yo me he estado preguntando con la crianza de patos y conejos ¿cómo vamos a lograr la calidad educativa?, yo creo que no ha sido una buena elección de patos y cuyes, más bien hubiera sido rescatar los cuentos, la historia de la comunidad, otras actividades relacionadas a la cultura local, eso se debería hacer. (C.C. Piusilla, 15-11-02. Pág.:154-155)

Esta pregunta será respondida cuando se realice la feria educativa que se tenía programada a fines de la gestión educativa; por lo visto, en las actividades curriculares se pudo evidenciar que los niños y niñas, conjuntamente los docentes, aprovechan para producir textos en quechua y/o castellano. La última aseveración que hace, se debe tomar en cuenta para que pueda construirse el currículo escolar diversificado, ya que es una necesidad sentida por parte de los actores educativos.

Para redondear este acápite, se puede señalar que la ejecución de las acciones previstas en el PEN ha modificado la rutina de las actividades curriculares diarias, porque ha permitido sacar al espacio libre a los alumnos/as; también ha permitido que la comunidad educativa sea partícipe de las actividades que requiere el diagnóstico, la planificación, ejecución y evaluación de dicho proyecto; asimismo, los padres de familia pueden apoderarse de la crianza de los patos y cuyes: de esta forma se estaría introduciendo otra forma de crianza de animales domésticos. Finalmente, se ha logrado establecer diferentes niveles de responsabilidad entre docentes, alumnos, autoridades comunales y educativas.

4.3.6 Transmisión de conocimientos

“Paykuna yachananku tiyan ñawpa kawsayninkumanta”⁷⁶

4.3.6.1 En espacios no escolares

La cultura, como producto de hombres y mujeres que viven en un grupo, es aprendida por las nuevas generaciones; por eso los adultos trasmiten a éstas sus costumbres y

⁷⁶ Traducción: Ellos tienen que saber de nuestra vivencia.

saberes. De esta forma, en la región investigada, se pudo verificar que los saberes son transmitidos en forma oral y siguiendo un trato horizontal. Se tiene registrada la siguiente expresión en palabras del presidente de la junta nuclear:

Wawasman siempre participayku, paykuna yachananku tiyan ñawpa kawsayninkumanta; kunan tatakuna wawaswan como hermanitus kawsakunayku tiyan, manaña kunan tata carajazoswan, ni chikutiwanpis wawata apaykanaykuchutiyen.

Juk hermanituykuwanpis kanman jinata apaykachakunayku tiyan, jinataña wawaswan parlayku. ¡Ñawpaqta kawsayku pongueajes chay patroniswan, wakin chay awilitusniyku apaykacharkanku!, ijinata waway ñawpata awilitusniyki apaykachasqanku, paykuna mana trabajakuschu karqanku!, nispa cuentarini wawaymanqa. Chaymanta pay contestawan: ¡Ari papi, ñuqa estudiasaq manaña chay llamk'ayta munanichu!, jinamanta wawas astawan estudioman churanku. (C.C. Piusilla, 14-11-02. Pág.:145-146)

A nuestros hijos siempre les participamos, ellos tienen que saber de nuestra forma de vida desde antes; ahora los papás a los hijos como si fuéramos hermanitos tenemos que vivir, el papá ya no tiene que manejar a los hijos con carajazos, ni chicote.

Como si estuviéramos con un hermanito hay que manejarlos, así ya hablamos con nuestros hijos. Antes vivíamos en pongueajes con los patrones, otros de los abuelitos han sido manejados, ¡Antes así los han manejado a los abuelitos, ellos no podían trabajarse las tierras!, así leuento a mi hijo. Después él me contesta: ¡Sí papi, yo voy a estudiar, no quisiera trabajar de esa manera! De esta forma los hijos se ponen a estudiar más.

Como se puede apreciar en el párrafo que antecede, la transmisión de conocimientos se realiza en forma oral, se transmite la historia de la comunidad, cómo los patrones hacían trabajar a los campesinos; esta transmisión se realiza en una relación horizontal de tú a tú, es decir que no hay uno que sabe más que el otro.

A continuación, se va presentando cómo los padres de familia enseñan las actividades agrícolas a sus hijos aprovechando los días de descanso de la actividad curricular. Esta la manifestación al respecto:

Ñuqayku wawasta apayku llamk'aq chakraman día sábado, imaraykuchus ayudata necesitaykupuni, chaypi wawas qhawawayku imaynatataq wakata wasasqayku, chaypi wakin wawas yanapawayku; imachus faltan, kamachus, imachus chayta paykuna pasachimuwayku, chaymantapis yugo nisayku chayta, paykuna yuguta jaywasunqa, entonces chaymanta wawaqa qhawaspalla de por sí yachaqan. Chaymanta qhari wawitatayachachiyku ijap'iy kay araduta!, entonces qhari wawita jap'in araduta. (C.C. Piusilla, 14-11-02. Pág.:146)

Nosotros llevamos a nuestros hijos a trabajar la chacra los días sábados, porque necesitamos ayuda, ahí los hijos nos observan lo que amarramos el ganado, ahí algunos hijos nos ayudan; que cosas faltan, la cama u otra cosa, eso ellos nos alcanzan, después si decimos yugo, ellos nos alcanzan el yugo, entonces el hijo aprende de ese modo mirando nomás. Después al hijo varón le enseñamos, diciendo: ¡Agarra este arado!, entonces el hijo varón agarra el arado.

En esta parte de la versión que comenta el padre de familia, hace ver que cuando asisten a la escuela, los días sábados son los indicados para que ellos se vayan apropiando sobre la forma de trabajar la tierra; nos explica con mucha claridad que los niños aprenden por observación, imitación y colaboración en las actividades realizadas en el mismo terreno de trabajo.

Seguimos presentando la manifestación del padre de familia con referencia al aprendizaje de algunas actividades agrícolas:

Ñuqayku imaynatachus trabajayku kikisitunta qhari wawita trabajan; como chukchukuwan llamk'arillaykutaq chayta wawa qhawaspa llamk'arillantaq, imawanchus trabajayku chaywan wawaqa trabajarinan tiyan.

Pikutawanpis, qhalluwanpis llamk'arinan tiyan, chayrayku ñuqayku niyku ¡Hijo vamos a trabajar!, chaypi wawas pikutata o qhalluta uqharikuspa qhatiwayku, ima herramientatachus ñuqayku aparichqayku chayjinallatataq paykuna uqharikunan tiyan, chay jinallapi paykuna yachaqanku. (C.C. Piusilla, 14-11-02. Pág.:145-146)

Nosotros cómo trabajamos, igual tiene que trabajar el hijo varón; cómo trabajamos con la chuntilla⁷⁷, mirando con ese tipo de herramienta el hijo tiene que trabajar; con qué herramienta trabajamos, con esa herramienta tiene que trabajar el hijo.

Con picota, chuntilla tiene que trabajar, por eso nosotros decimos: ¡Hijo, vamos a trabajar!, en ese momento el hijo levanta la picota o chuntilla; de ese modo ellos aprenden.

La experiencia que relata el padre de familia está referida a la forma de transmitir los conocimientos a los hijos y la enseñanza que les brindan en las diferentes fases de la actividad agrícola y otro tipo de trabajos propios de la comunidad. Esta transmisión se hace en forma oral y el aprendizaje se realiza por imitación, observación y práctica con orientaciones oportunas por parte de los padres de familia. Esta enseñanza se efectúa a través de una relación horizontal, ya que los padres les enseñan a sus hijos como si fueran sus hermanos, partiendo de un par experto y no de uno que sabe a otro que no sabe.

Con referencia a la transmisión de conocimientos a las niñas, principalmente del tejido, es también un proceso que se sigue al igual que el de los varones. A continuación se presentan las experiencias de la transmisión de conocimientos y aprendizaje del tejido por parte de una madre de familia:

El hilado de la lana, las niñas aprenden desde muy temprana edad; no se puede delimitar una edad determinada, mucho depende de ella para aprender. Hay algunas niñas que aprenden rápido, a ellas sus mamás simplemente lo hacen practicar un poco más para mejorar.

⁷⁷ Chuntilla es una herramienta que se emplea exclusivamente para cavar papa.

El tejido lo hacen casi desde los 10 años, aprenden poco a poco, se puede decir que a los 15 años ya están listas para tejer grandes cosas como phullus⁷⁸.
(C.C. Pata Morochata, 16-10-02. Pág.:70)

Para iniciarse en el tejido, no se tiene una edad límite de inicio para que se introduzca a las niñas al proceso del hilado, que es considerado como la primera fase que se sigue en el tejido; ni una edad límite para su culminación. En el testimonio anterior se puede apreciar cómo las niñas aprenden de acuerdo al ritmo de trabajo que demuestran en el hilado y la predisposición que existe por parte de ellas. En esta actividad no interesa mucho la edad cronológica con la que ellas inician y concluyen, porque tal correspondencia no existe, como en el caso de una educación regular, donde se empieza a leer y escribir a los seis años y se concluye la formación primaria a eso de los doce años. Las niñas al igual que los niños realizan su aprendizaje por observación, imitación y práctica.

A continuación se presenta otra versión para aclarar la forma de aprendizaje que realizan las hijas en el arte de tejer. Esta es la manifestación que se tiene registrada:

Jinamanta warmi wawitasmanqa, como kasunman maman, paykuna yacharichinku: ¡Kayjinamanta phuchkana!, nispa, chaymanta paykuna phuchkayta qallarinku, chaymanta imaynatachus maman phuchkarin, jinata warmi wawitaqa phuchkanan tiyan.

Chaymantapis achkha ruwanan tiyan, awanapiqa, paykuna yachananku tiyan, ima k'aspisitustaq apaykachakunku, imaynatataq figuritasta ruwasanku imaynatataq pallasanku, chaykunasta yacharichinanku tiyan warmi wawitamanqa; chaymanta wawa poco a poco practican, chaymanta wawaqa awayta yachaqan.

Kusina kusamanta, chaypis mama yachachillantaq: ¡Kay jinata wayk'una waway!, nispa yachachin, si mana yachachin chayqa wawa mana sumaqtachu apaykachan. (C.C. Piusilla 14-11-02. Pág.:146)

De esta forma a las hijas mujeres, las mamás les enseñan, diciendo: ¡De esta forma se hace el hilado!, después ellas empiezan a hilar como lo hacen sus madres, así la hija mujer empieza a hilar.

Después de todo tiene que hacer mucho, ellas tienen que conocer los palos a emplear en el tejido; cómo se hacen las figuritas, cómo hacen la selección de las lanas; esas cosas tienen que enseñarles a las hijas. Después la hija poco a poco va practicando, empieza a aprender a tejer.

Sobre la cocina, eso también la mamá debe de enseñarla, diciendo: ¡De esta forma se cocina hija!, si no le enseña, la hija no aprende bien.

En la anterior manifestación se da pautas para el dominio del arte de tejer; se siguen diferentes fases hasta completar con una casi perfección del tejido; mucho dependerá del interés, predisposición que demuestren y el dominio que tengan del uso de los

⁷⁸ Phullus, es la palabra que se utiliza para referirse a la cama, que es un tejido para cubrirse en las noches. Se podría comparar a la frazada que se utiliza en el área urbana.

diferentes materiales empleados. La etapa que es considerada más difícil es la de hacer los motivos de los diversos tejidos.

Por las versiones de los actores de la comunidad, se puede inferir que los agentes educativos son los padres y madres de familia; al mismo tiempo que los niños y niñas tienen una motivación muy especial, el aprendizaje que reciben es de constante relacionamiento horizontal y su apropiación de los saberes locales es muy pertinente. Una vez alcanzados los secretos y técnicas de las actividades agrícolas por parte del niño, y las actividades del tejido y cocina por parte de la niña, jamás se olvidan, porque siempre las están practicando en su cotidiano vivir.

Esta forma de transmisión de conocimientos se ha ido produciendo de generación en generación de padres a hijos. Así, se tiene registrada la percepción de un autor respecto a la transmisión de saberes: “Incluye las creencias del origen, el sentido de la vida, la estructura y el destino del universo, interiorizados y transmitidos de generación en generación, en la vida cotidiana a través de los mitos, ritos, sueños, oralidad, etc., dentro de un sistema de símbolos” (Artunduaga op. cit.:35). Las expresiones que anteceden permiten reflexionar sobre el hecho que toda la cosmovisión de los habitantes de una determinada región es transmitida para que se mantengan sus prácticas culturales cotidianas y se siga con la relación de los símbolos naturales y sobrenaturales existentes en las comunidades.

Con referencia a los valores y la forma en que son inculcados a las nuevas generaciones, se puede indicar que los valores deben ir acompañados por la forma de comportamiento de los padres; ser como un ejemplo digno de ser imitado por los niños y jóvenes. Esta la versión por parte de un padre de familia, en lo que se refiere a la transmisión de valores: “Ñuqayku kay Pata Morochatapi, wawasniykuman yacharichiyyku juk ejempluta jina quspa; chaymantapis astawan yaparispa kawsayniykumanta jina yacharichiyyku”. *Nosotros aquí en Pata Morochata, a nuestros hijos enseñamos dándoles como un ejemplo; después de eso, aumentando de nuestra vivencia más eso le enseñamos* (Ent. Pata Morochata, 16-10-02. Pág.:81). Lo anterior demuestra que los padres de familia enseñan los valores a sus descendientes dando ejemplo sobre las buenas normas y prácticas de convivencia entre sus semejantes.

También existe una forma de castigar para quienes cometen alguna falta que va contra estos valores que van inculcando los padres hacia sus hijos. En algunos casos las sanciones que pueden ser aplicadas a los que son atrapados en delitos están

reñidas con las disposiciones legales. Este el registro que se tiene de una autoridad de la región:

No hay robos ni otro tipo de delito; pero si fuese así y lo agarramos lo podemos colgar. Porque la gente está para respetar, al mismo tiempo instruimos los padres y madres, que no se debe hurgar ni tomar cosas de otras personas, así educamos a nuestros hijos. Hemos escuchado que en otras partes hay robos, violaciones o que se han entrado a la casa de una mujer casada; todo eso hemos escuchado, pero, aquí no hay, sí hubiera de inmediato lo colgamos. (C.C. Pata Morochata, 18-10-02. Pág.:84)

De las anteriores manifestaciones, se puede inferir que las personas mayores son los directos responsables de hacer que sus hijos tengan que estar compenetrados con los valores que se tiene en la comunidad; de existir delitos, puede haber sanciones muy severas, las que no tienen ninguna afinidad con las leyes estatales que se imparte en el país.

Finalmente, se presenta otra versión por parte de un padre de familia, referida a la transmisión de valores; en ella se indica la forma de comportamiento que deben observar los padres de familia:

Achaypiqa, ñuqanchik como padre de familia, jinamanta wawa mana suwa, qhilla, llulla kananta munaykuchu, niyku wawasta: ¡Antis sumaqta educacionista jap'inaykichik tiyan, mana suwa, ni qhilla kanapaq, sumaqta educacionista jap'inaykichik tiyan!, nispa niyku. ¡Nitaq rinaykichischu waq lugarisman suwakuqqa!, ñuqayku tata jina jap'iyku sumaqta wawasniykuta, chay jinata kamachiyku wawasniykuta, mana paykuna ni mayqin ñakariymanpis chayanankuchu tiyan. (C.C. Piusilla, 14-11-02. Pág.:144)

En eso, nosotros como padres de familia, a nuestros hijos no queremos que sean ladrones, flojos o mentirosos, para eso decimos a los hijos: ¡Antes deben agarrar bien la educación para que no seas ladrón, ni flojo, debes educarte bien!, también les decimos: ¡No deben ir a otros lugares a robar!. Nosotros como padres agarramos bien a nuestros hijos, de ese modo mandamos a nuestros hijos, de este modo nuestros hijos no tienen ningún problema.

La versión que antecede señala que, aparte de la enseñanza de los padres hacia sus hijos sobre las normas de comportamiento que se debe practicar en la comunidad, puede complementarse con una buena educación que se imparte en las unidades educativas.

Las versiones presentadas en este tópico permiten reflexionar sobre la forma de transmisión de saberes que realizan los padres/madres de familia hacia sus hijos/as. La afirmación que indican los padres en la adquisición de conocimientos por parte de los niños/as se la efectúa por medio de la observación en las actividades cotidianas que ejecutan los miembros de la familia. Estas observaciones que realizan van poniendo en práctica en la misma ejecución del trabajo. Toda la adquisición de

conocimientos está en base a la observación, imitación y práctica, para ir mejorando con el apoyo del padre o persona mayor que le ayuda en las dificultades que se le presenta. Esta forma de adquisición de saberes se puede comparar con el enfoque de la Zona de Desarrollo Próximo que propone Vygotski:

La zona de desarrollo próximo. No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotski 1979a:133)

Por la cita que antecede, se puede analizar que, a partir del apoyo que brindan las personas mayores a los niños y niñas, se logra perfeccionar las prácticas y conocimientos en cuanto a las técnicas de la agricultura y el tejido; estas primeras adquisiciones se van realizando durante la socialización primaria.

El tipo de aprendizaje que van adquiriendo los niños/as, se lo puede comparar con el “aprender haciendo” que indica la Ley 1565 en la Organización Pedagógica “Las personas aprenden mejor y más rápido cuando realizan una actividad” (UNST-P op. cit.:13). En este sentido, sería muy importante que la escuela pueda incorporar las experiencias cotidianas, porque proporcionan materia prima para la actividad del aprendizaje.

Para finalizar este tópico, sería muy importante dejar una apertura para futuras investigaciones sobre la “pedagogía” que emplean los padres/madres de familia en la transmisión de conocimientos, para que pueda introducirse en los procesos áulicos. Dejo abierta esta posibilidad para quienes estén interesados en mejorar la calidad educativa.

4.3.6.2 En espacios escolares

En este caso, simplemente se pudo observar la transmisión de saberes locales en los procesos áulicos lo que está descrita en el acápite 4.3.2.1, sólo en el empleo de los módulos de aprendizaje en la lengua originaria de los estudiantes.

Al margen de ella, hay consenso de parte de los actores de la comunidad educativa para que se pueda incluir estos saberes en los procesos pedagógicos.

Existe diferencia de criterios para incluir algunas contenidos en las actividades curriculares, esta es una situación que se la debe discutir, consensuar y respetar la decisión de los representantes de la comunidad educativa; al margen de esta situación existe una clara expresión de Miguel Cuellar sabio guaraní referida a la posible inclusión o no de algunos contenidos: “Algunos conocimientos pueden incluirse en la escuela, como la agricultura, la caza, la pesca, la conservación de semillas, la

medicina tradicional, el sistema de reciprocidad, el sistema de autoridades, etc.; pero existen algunos saberes que no pueden ser introducidos a la escuela como la forma de preparación de los sabios y otros referidos a lo sobrenatural⁷⁹" (Cuaderno de apuntes del tesista).

Este comentario también ha sido compartido en el mismo evento por representantes del grupo étnico Qhiru de la república del Perú: "Debemos de introducir algunos saberes locales para que a través de ella estos conocimientos pasen al sistema de escritura", estas manifestaciones hacen inferir que no todos los saberes pueden introducirse a los procesos de aula, porque los tiempos y espacios no son compartidos por todos los habitantes de una determinada comunidad; sino, que están reservadas exclusivamente a los sabios, chamanes y/o yatiris.

En las expresiones recogidas de las autoridades de la comunidad, padres/madres de familia en el acápite de saberes locales, se ha podido demostrar que al interior de la comunidad existe discrepancia para la introducción de algunos saberes locales, este antagonismo es originado por los pobladores que tienen la religión católica y evangélica; también esta situación se debe discutir al interior de la comunidad, ya que en el cumplimiento de autoridades los evangélicos van cumpliendo con algunas prácticas culturales.

La construcción del currículo escolar diversificado, permitirá a los alumnos mayor participación como la demostrada cuando participa en su propia lengua; ya que el currículo local estará basado en los saberes que tiene desde la primera socialización, es algo que tiene como conocimiento previo, porque no le es ajeno, ni tampoco extraño. Puede considerarse estos saberes como la Zona de Desarrollo Real propuesto por la teoría del constructivismo y a partir de ellos incorporar los conocimientos que están contemplados en el currículo nacional, es decir, los contenidos del tronco común.

Por tanto, es muy pertinente la construcción del currículo escolar diversificado, ya que facilitará a los niños/niñas a construir sus conocimientos a partir de lo que ya saben y conocen, de esta manera permitir la libre intervención en contenidos referidos a su entorno social, cultural, económico y político. La participación de los padres/madres de familia y autoridades comunales en los procesos áulicos con sus saberes, darán al

⁷⁹ Es una expresión que se ha rescatado en el Seminario Taller de Sabios Indígenas, programado por PROEIB Andes y Tantanakuy, realizado los días 1 al 3 de octubre de 2003 en la ciudad de Cochabamba.

alumno la seguridad y autoestima suficiente para sentirse el elemento principal de la actividad de enseñanza y aprendizaje como propone la Ley 1565.

CAPITULO 5

5 CONCLUSIONES

En este capítulo se presenta las conclusiones de la presente investigación, las mismas que consideran las estrategias que emplean los actores de la educación en los procesos pedagógicos de aula y las percepciones de los actores de la comunidad educativa con referencia a la elaboración de las ramas diversificadas. El capítulo se organiza fundamentalmente en función de lo tratado en la presentación de resultados; esto es, de acuerdo al análisis de los datos empíricos que se pudo recolectar a través de las observaciones y entrevistas.

Esta presentación consta de dos partes, la primera está relacionada con la conclusión de los hallazgos generales, y la segunda está referida al cumplimiento de los objetivos específicos diseñados para la presente investigación.

5.1 Conclusiones generales relativas a los hallazgos

Los procesos de enseñanza y aprendizaje practicados en la unidad central y asociadas⁸⁰ del Núcleo Escolar “René Barrientos Ortúño” de Piusilla son encarados en la modalidad bilingüe, empleándose el quechua como primera lengua para luego enseñar el castellano como segunda lengua. En virtud de esto que se ha podido analizar algunos procesos áulicos, encontrándose las siguientes apreciaciones:

- a) Por el enfoque de la educación bilingüe, los docentes van empleando primeramente la lengua materna de los niños/as, para luego encarar la enseñanza del castellano; para esta actividad emplean diferentes tipos de materiales. En la enseñanza del quechua recurren a los módulos de aprendizaje de Qillqakamana y Khipukamana, verificándose la existencia de éstos hasta el número ocho; así mismo recurren a diferentes tipos de materiales que han sido distribuidos por la UNST-P y DGCT⁸¹ dependiente del Ministerio de Educación, entre ellos se puede enumerar las láminas, radio grabadora y cassette de cuentos. (Materiales exclusivamente para la enseñanza del castellano en forma oral).

⁸⁰ Asociadas, es el término que actualmente se emplea para referirse a las escuela seccionales.

⁸¹ UNST-P y DGCT son la misma institución, el primer término se empleó en los primeros años de la implementación de la Reforma Educativa, el segundo es el que se utiliza actualmente.

Pero los maestros/as no sólo hacen uso de estos materiales, sino que recurren a variados textos como las Fábulas de Esopo y otros empleados en el Programa de Escuela Multigrado.

- b) En las diferentes planificaciones que elaboran los maestros del núcleo, sean éstas de carácter anual o diario, se ha podido apreciar que las mismas son realizadas simplemente por ellos. Las elaboran en forma unidireccional: no recurren a los alumnos, tampoco a los padres de familia, ni a las autoridades locales para que puedan ser partícipes en la elaboración mancomunada de estos planes, para así rescatar o tomar en cuenta la opinión e interés de los niños/as y miembros de la población civil.

Por tanto, aún falta fortalecer una gestión educativa donde los padres/madres, autoridades y miembros de la junta escolar puedan intervenir activamente en la planificación, ejecución, seguimiento y evaluación de cualquier propuesta, sea para el ámbito institucional o áulico. Esta es una de las falencias que se ha podido detectar en cuanto a la participación de los padres/madres de familia y autoridades comunales en una gestión educativa participativa, puede ser tema para posteriores investigaciones.

- c) En los procesos curriculares en el ámbito del aula, se pudo evidenciar que los alumnos están organizados previamente en grupos de trabajo, para su identificación utilizan nombres específicos, ya sea en la lengua quechua o castellana, todo esto de acuerdo a las sugerencias pedagógicas que indica la nueva propuesta de la Reforma Educativa. También se pudo apreciar la organización por pares o parejas; esta última organización se realiza circunstancialmente cuando las actividades a ejecutar así lo requieran; estos grupos trabajan independientemente, discutiendo y consensuando sus propuestas y opiniones de acuerdo a las consignas que da el/la docente.
- d) En el tipo de evaluación que emplean algunos maestros/as, se ha podido comprobar que utilizan de forma regular la evaluación cualitativa; en ningún momento recurren a la evaluación cuantitativa. En este tipo de evaluación se ha podido presenciar la confrontación de los trabajos grupales, siendo el grupo ganador premiado con un aplauso; en la presentación general, sin embargo todos los grupos son premiados con aplausos. Asimismo, se pudo constatar que se hace la revisión de los trabajos individuales, donde la maestra a los

mejores trabajos les asigna una “S” que representa “satisfactorio” y los que han realizado regular o mal son tipificados con “NA”, que significa “necesita apoyo”. Para estas actividades los docentes crean un ambiente acogedor que permite a los niños y niñas desenvolverse óptimamente.

En la fase de inclusión de saberes locales en los procesos de aula, se ha podido evidenciar que existe esta inserción sólo a partir del desarrollo de los módulos de aprendizaje en lengua quechua. Aun así, sólo en los contenidos que contemplan algunas actividades del quehacer cotidiano de la comunidad; así se tiene descrito en los módulos y las unidades que contemplan. No obstante, los docentes no van flexibilizando las consignas establecidas en los módulos, lo cual puede permitir hacer comparaciones, contrastes y complementaciones entre las actividades cotidianas y las sugeridas en el módulo de acuerdo a las circunstancias y prácticas culturales que se realizan en la comunidad.

Con referencia a la inclusión de los saberes locales en las actividades curriculares, se ha recogido las percepciones de los actores de la comunidad educativa; en ellas las manifestaciones han sido muy variadas: los docentes casi todos indican que no tienen la suficiente capacidad ni preparación para introducir los saberes en las actividades curriculares, porque prácticamente no saben cómo sistematizar estos saberes; en cambio las autoridades comunales y padres de familia están muy de acuerdo en que sus saberes sean tomados en cuenta dentro de los procesos de aula. Finalmente, los niños/as indican que sí les gustaría aprender más de su comunidad, como por ejemplo la forma de vida que tenían antes en tiempo de los patrones y ahora cómo es la vida dentro de la comunidad. Esto, según comentarios recogidos de varios de ellos.

De acuerdo a la propuesta de la Reforma Educativa, las autoridades comunales y padres/madres de familia pueden participar en las acciones curriculares con sus saberes locales o prácticas cotidianas que se tiene en el ámbito de la comunidad. Por lo observado en las actividades de aula, esta participación o intervención está excluida de las actividades áulicas: se ha podido evidenciar que estas intervenciones no son en forma intencionada o planificada, en algunos casos la intervención es en forma indirecta por consenso entre los padres/madres de familia y docente para la ejecución de algunos trabajos propios de la región que realizan los padres de familia.

Referente a la participación de los padres/madres de familia en procesos áulicos, puede indicarse que la manifestación de docentes y padres de familia es variada. Es

así que los docentes indican que los padres de familia son invitados, ellos no asisten a las actividades áulicas a compartir sus conocimientos por falta de tiempo, ya que se dedican a las actividades agrícolas. Sin embargo, los padres/madres de familia indican que no son invitados a las acciones pedagógicas, y que en ningún momento los maestros/as han solicitado su participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que haría pensar que no existe la invitación necesaria para que intervengan en la actividad pedagógica.

Para la implementación de la Reforma Educativa, los actores de la comunidad educativa requieren de una formación y capacitación para ir encarando los cambios que propone esta ley en la práctica de aula, el empleo de nuevos materiales, una nueva manera de encarar la organización del aula, en fin toda la propuesta curricular que está contemplada en la Organización Pedagógica. Para lograr estas modificaciones, es necesario capacitar a los docentes en esta nueva propuesta, para lo cual, según la versión de los maestros/as, han sido capacitados por el asesor pedagógico o equipo de asesores del distrito en diferentes cursos sobre temáticas relacionadas con la organización pedagógica con el propósito de lograr el cambio que se está proponiendo.

También se ha podido evidenciar que existe el seguimiento, acompañamiento y monitoreo pertinente a los docentes en las mismas prácticas de aula por parte del asesor pedagógico; asimismo, este último presta el apoyo necesario en las áreas de lenguaje y matemática, tanto en la lengua quechua como en castellana, producción de textos y otros, según lo expresado por los docentes, padres, autoridades y niños/as. Por otro lado, están las conversaciones de concientización dirigidas a los padres de familia sobre los objetivos de la educación bilingüe, cuáles son las metas que persigue esta modalidad de enseñanza, de acuerdo a lo expresado por los padres/madres de familia.

Con referencia a la construcción del currículo diversificado, ha sido muy importante recoger las percepciones de los actores de la comunidad educativa, principalmente de los docentes, autoridades comunales, junta escolar, padres y madres de familia, director y asesor pedagógico, porque de acuerdo a la norma existente recae en ellos la co-responsabilidad de dicha elaboración; cada uno de los actores tiene su versión al respecto: A continuación se presenta una síntesis por actores respecto a la opinión que han vertido sobre el tema.

a) **Percepciones de las autoridades y padres de familia.** Estos actores, en sus declaraciones, manifiestan que están de acuerdo con la elaboración del currículo diversificado, por tanto, indican que pueden participar en este proceso. Al mismo tiempo, algunos de los entrevistados manifiestan los posibles contenidos que pueden ser tomados en cuenta; es así que indican: historia, agricultura, tierra y territorio, surgimiento del sindicalismo, sistema de autoridades, etc. En estas expresiones se ha podido notar que existe mucho conocimiento sobre la historia de la comunidad relacionada con los abusos que cometían los patrones y con la posterior adquisición de las tierras como consecuencia de la aplicación de la Ley de Reforma Agraria.

Existen algunas manifestaciones por parte de estos actores civiles de la comunidad, en sentido que es muy importante esta disposición de la Reforma Educativa referida a la elaboración de las ramas curriculares diversificadas; de esta forma tomar el espacio de la escuela para que se pueda rescatar y revitalizar la práctica de la cultura que está sufriendo serios cambios por la actividad comercial que realizan entre los habitantes del campo con la ciudad, principalmente la pérdida de la autoestima de los jóvenes y niños hacia la práctica de su cultura. Este tipo de manifestaciones concuerda con lo que manifiestan los representantes de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, principalmente el CENAQ y CEA.

Ante la existencia y proliferación de las sectas religiosas evangélicas, hay opiniones muy diversas sobre algunos saberes que pueden ser o no introducidos a los procesos de aula; estas sugerencias son vertidas de acuerdo a las prácticas y creencias que practican los habitantes del lugar; estas versiones se dividen entre los cristianos de los sectores católicos y evangélicos.

También señalan los padres de familia y autoridades comunales que la instancia donde se puede trabajar este instrumento es a partir de la organización comunal, que es el Sindicato Agrario: es en esta instancia donde se podría discutir, discrepar y/o consensuar posibles opiniones divergentes al interior de las comunidades y los posibles contenidos que pueden ser incorporados al currículo escolar diversificado.

Finalmente, los padres/madres y autoridades indican que este trabajo se puede realizar en las reuniones ordinarias y/o extraordinarias que convoca la entidad sindical. En todas las manifestaciones registradas indican mostrarse favorables a la elaboración del currículo diversificado, señalan el empoderamiento de su saber local frente al conocimiento urbano que se va impartiendo actualmente en los procesos de aula en las diferentes unidades educativas, años de escolaridad, ciclos y niveles. Esta es la instancia que tiene mayor poder de convocatoria para aglutinar a los padres de familia y programar trabajos en beneficio de la comunidad.

- b) **Percepciones de los maestros/as.** Los docentes en primera instancia están de acuerdo en encarar el trabajo de elaboración de ramas curriculares diversificadas, de acuerdo a la manifestación que han realizado en su generalidad. En la actualidad desconocen cómo hacerlo; asimismo, al igual que los padres de familia, también ellos indican los posibles contenidos que se pueden tomar en cuenta para el cometido de rescatar algunas prácticas culturales e integrarlas en los procesos de aula. Entre dichos contenidos señalan las actividades agrícolas, ganadería, creencias, ritos culturales, medicina tradicional, etc.
- c) **Manifestaciones del director y asesor pedagógico.** Ellos indican que existe una transformación de la práctica cultural en la comunidad coincidiendo con la expresión de los padres de familia y autoridades representativas de la población. El asesor indica que, para elaborar el currículo diversificado, primeramente se debe realizar un diagnóstico de la comunidad, para recoger qué saberes se tiene y cuáles pueden ser tomados en cuenta dentro de las actividades curriculares, elaborar nuevas competencias e indicadores para los contenidos seleccionados y que el currículo sea construido desde el nivel local hasta llegar a las esferas departamental y nacional.

En esta parte de la construcción del currículo escolar diversificado, casi todos los entrevistados, al nivel de representantes civiles de la comunidad y educativas de la región, coinciden que dicho trabajo debe ser concebido en forma holística, ya que no existe conocimiento fraccionado, porque los saberes están relacionados en forma global o cíclica. Por tanto, esta manera total de ver la práctica cultural también debe ser reproducida en la forma de trabajo en la facción del currículo diversificado, donde

participen todos los actores de la comunidad educativa, organizaciones e instituciones existentes en la población.

Estos actores indican que una de las causas para no encarar el trabajo de la construcción de las ramas diversificadas, está en no haber realizado un diagnóstico en las diferentes unidades educativas del núcleo escolar, porque hasta el momento no se tiene detectadas las necesidades básicas de aprendizaje (NEBAs) de las comunidades que conforman el núcleo; también señalan que no hay un presupuesto económico que apoye la ejecución para esta construcción. Finalmente, otro de los aspectos negativos es la falta de concientización a padres/madres de familia que se mantienen incrédulos ante la perspectiva de elaborar un currículo escolar diversificado con los saberes locales.

Para concluir esta parte de las manifestaciones referidas a la construcción del currículo diversificado, es importante preguntarse por qué siempre se tiene que esperar las soluciones por parte del nivel central (macro), en la medida en que se suele criticar el trabajo de los tecnócratas que realizan los diseños sin tomar en cuenta los intereses de los actores. ¿Por qué no invertir el proceso que se ha seguido hasta este momento; es decir, trabajar a nivel local (micro) hasta llegar al nivel nacional (macro)? Esto, de acuerdo a la propuesta que se contempla en la parte normativa, donde se indica que el trabajo de las ramas curriculares diversificadas debe realizarse a partir de lo local.

Un Proyecto Educativo de Núcleo (PEN), al interior del núcleo escolar ha sido elaborado en la gestión 2000, actualmente se está implementando en todas las unidades educativas. Entre las acciones que se han priorizado está la crianza de “patos” en la unidad central de Piusilla, Toldo Muqu y Murmuntani. En las unidades educativas de Pata Morochata, Torreni, Pararani y Chururi se está realizando la crianza de “cuyes”. Esta nueva modalidad de trabajo que se ha determinado con el PEN, prácticamente ha logrado romper con la práctica pedagógica a la que estaban acostumbrados los docentes, padres de familia y alumnos. Entre estos cambios que se han podido verificar están:

- a) El cambio de los contenidos que estaban contemplados en el Plan Curricular Anual, ya que se constató que ahora producen textos en lengua quechua y castellano, todos ellos referidos a las actividades que se realizan en torno a las líneas de acción del PEN.

- b) La ejecución de las actividades ha logrado abrir el espacio cerrado del aula, porque permite salir al campo abierto para que los niños/as y docentes puedan visitar la vivienda de los cuyes y patos, posteriormente las observaciones y comentarios que realizan son utilizados para producir textos escritos en ambas lenguas. Así se ha podido determinar en los registros y según la versión de los propios alumnos.
- c) Durante las actividades previas a la tenencia de los cuyes y patos, se ha logrado en la fase de planificación la inclusión de los padres de familia. Así se logró que participen en las fases de diagnóstico, planificación y ejecución en algunas acciones concretas, como la construcción de las pateras y conejeras, también en la conformación del equipo de gestión⁸².
- d) La ejecución de las acciones determinadas en el PEN ha permitido adquirir nuevos materiales de escritorio, los cuales coadyuvan en la producción de textos escritos en lengua quechua y castellana señalados con anterioridad. Dichos textos producidos en ambas lenguas son guardados en archivadores personales que tienen cada uno de los alumnos/as y que en algunas unidades educativas se tiene organizado el “Rincón del Proyecto Educativo de Núcleo”, donde se encuentran los documentos referidos al proyecto.

Por la versión de algunas autoridades comunales, se ha podido constatar que en dichas comunidades no se tiene la práctica de la crianza de estas dos especies de animales que han adquirido. Ellos indican, no obstante, que pueden incorporar como una costumbre la crianza de estos animales en sus familias, ya que las condiciones están dadas por la existencia del forraje necesario; de ser cierta esta manifestación, estaría permitiendo cierto cambio en la práctica cultural al interior de la comunidad.

Si la implementación del PEN está originando cambios en la práctica cotidiana de los docentes: ¿La construcción del currículo escolar diversificado romperá con los tiempos y espacios en que se cumple la actividad curricular, permitirá la construcción de un calendario escolar regionalizado?

⁸² Es lo que se pudo evidenciar en el documento del PEN “René Barrientos Ortúñoz” de Piusilla.

Otro tópico que se ha analizado es la forma de transmisión de conocimientos que se practica en la comunidad; para ello se ha recurrido a la versión de los padres/madres de familia, recogiendo las siguientes evidencias:

- a) El aprendizaje de niños y niñas se realiza en los mismos espacios del trabajo que se está realizando, y esta transmisión se trabaja siguiendo un trato horizontal, de acuerdo al trato que se brinda de un hermano hacia otro sin que exista uno que sabe más que el otro.
- b) El ciclo de aprendizajes no tiene un edad límite de inicio ni de conclusión de estudios como en el sistema regular de enseñanza. Para esto simplemente se cuenta con la predisposición e interés que tenga el niño o niña en adquirir los conocimientos de la agricultura y el tejido.
- c) Los niños y niñas se apropián de los conocimientos de sus progenitores realizando las actividades en forma de imitación, observación y prestando la ayuda en algunas acciones menores en las labores que están realizando en los tiempos y espacios adecuados.
- d) En estos procesos de aprendizaje de los niños y niñas, cuando no pueden realizar algunas actividades, el padre y/o madre intervienen directa y oportunamente para ayudar al aprendiz a superar esta dificultad que se les presenta.
- e) No existe una promoción de acuerdo a la práctica que van adquiriendo el niño y niña. Simplemente, a medida que pasa el tiempo, estos van aprendiendo y perfeccionando dicha práctica; los mencionados procesos de aprendizaje son controlados por sus progenitores o personas mayores de la familia.
- f) Finalmente, para concluir esta parte de las conclusiones generales, es necesario hacer notar que el proceso de adquisición de saberes y conocimientos locales por parte de los niños/as se realiza por observación, imitación y práctica de actividades agrícolas y tejidos.

Durante su formación, los niños son acompañados por los padres o familiares para ir superando las dificultades que se presentan en su aprendizaje. Esta forma de apoyo recibida por parte de una persona experimentada se la puede

comparar con la Zona de Desarrollo Próximo que propone la teoría histórico cultural y que es tomada en la propuesta de la Reforma Educativa.

La elaboración del currículo escolar diversificado, permitirá a los niños/niñas intervenir plenamente en los procesos áulicos, porque la actividad curricular partirá de sus saberes previos que tienen desde la socialización primaria, es decir, desde su casa y familia.

La teoría del constructivismo sostiene que se parte de una Zona de Desarrollo Real, para que a partir de ella vaya incorporando otros conocimientos, entonces esta Zona es el de los saberes previos que tienen los estudiantes; la participación de los padres/madres de familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitirá a los alumnos recuperar la confianza y autoestima en la actividad curricular

5.2 Conclusiones relacionadas con los objetivos

A continuación, se presenta las conclusiones a las que se arriban de acuerdo al planteamiento de los objetivos específicos:

- Sobre la descripción del trabajo de los docentes en el proceso educativo a partir de la inclusión de los saberes locales (primer objetivo), se ha podido verificar que no existe la inserción de dichos saberes en procesos de enseñanza y aprendizaje de manera planificada y sistemática. La inclusión de los mismos se da en forma ocasional cuando están aplicando los maestros/as los módulos de aprendizaje en quechua, donde se contempla ciertos contenidos que tienen que ver con algunas actividades cotidianas de la región; pero estos no son complementados con otras actividades para generar discusión en el espacio áulico.
- Respecto a la participación de los representantes de la comunidad con sus conocimientos en las actividades de enseñanza y aprendizaje (segundo objetivo), debe señalarse que en muy pocas de las observaciones realizadas en las diferentes unidades educativas se ha podido percibir dicha participación. En efecto, sólo en tres oportunidades se pudo cerciorar dicha intervención: en la primera oportunidad se trató de una participación indirecta en la que las madres de familia apoyaron con el tejido de una pequeña prenda que ellas realizaron, esto por consenso de tutores y maestra, constituye una estrategia que se ha adoptado para

que los alumnos/as no “ pierdan el tiempo” con cosas que, de todas formas van aprender en la casa, porque los padres indican que en la escuela deben aprender a “ leer y escribir bien”. De esta forma se estaría dejando de lado la introducción de algunos saberes que coadyuvarían en la elaboración del currículo diversificado, situación que merece ser tomada en consideración para un posterior análisis.

En las otras dos oportunidades, la intervención de un padre y una madre fue esporádica, ya que simplemente en forma casual se encontraron con ellos los alumnos y la maestra al recorrer por la comunidad recogiendo algunas hierbas medicinales. Por lo observado en el conjunto de las actividades curriculares, no existe una participación intencionada ni planificada por parte de los docentes y padres de familia.

- En cuanto a la formación y preparación que tienen los docentes y el director sobre el trabajo de ramas diversificadas (tercer objetivo), se puede indicar que en todas las capacitaciones que han recibido los docentes, ellos manifiestan que no se ha profundizado el contenido de referencia.

Ha existido capacitación en temas referidos a la organización pedagógica, pero sin tocar en profundidad el tema de las ramas curriculares diversificadas. Indagando un poco más sobre este temática, se puede indicar que esta escasa formación y preparación que tienen los docentes y director puede ser como consecuencia de la poca o inadecuada formación que ha recibido el asesor pedagógico en el curso de asesores pedagógicos y por el tratamiento insuficiente que se ha dado al currículo escolar diversificado desde el nivel central, lo cual comparto plenamente porque participé en un curso de asesores pedagógicos.

- Sobre la descripción del apoyo que presta el asesor pedagógico respecto a la construcción de ramas diversificadas (cuarto objetivo), hay que señalar que se ha intentado elaborar el currículo diversificado a nivel del núcleo escolar, lo cual lamentablemente no progresó. Esto se puede atribuir a que no participó la comunidad educativa, ya que simplemente se realizó dicho trabajo con algunos docentes, miembros de la junta escolar, director y autoridades comunales.

El estancamiento de esta iniciativa puede igualmente atribuirse a otros factores; uno de ellos es la escasa información técnica que se tiene respecto de las ramas curriculares diversificadas; y otro, a la falta de preparación en profundidad al

respecto. Por tanto, el asesor pedagógico, al margen de este intento de elaborar un currículo escolar diversificado, no ha podido brindar un mayor aporte técnico, ya que él mismo no tiene la suficiente formación al respecto.

Actualmente, de acuerdo a las diferentes indagaciones realizadas en el núcleo, no se cuenta con ningún tipo de estrategia, metodología ni guía que oriente la elaboración del currículo escolar diversificado. Los aportes que se hacen al respecto se han dado en forma aislada de acuerdo a la región y predisposición que existe por parte de los actores sociales de la comunidad educativa observada.

No obstante, existe un trabajo sobre el currículo diversificado incluyendo la producción de textos para alumnos y docentes; este aporte ha sido realizado por PROSANA, una organización no gubernamental, dichos textos han llegado a los maestros de los municipios de Bolívar, Arque y Tapacarí. Lamentablemente, esta experiencia no ha prosperado en su aplicación: los materiales producidos para el segundo ciclo del nivel primario, la aplicación de estos materiales ha sido en forma parcial, así se tiene el siguiente registro: “La implementación de ramas diversificadas propuestas por la institución PROSANA se aplica parcialmente, puesto que algunos profesores afirman que no pueden desarrollar por falta de tiempo y además dicho currículo tiene un enfoque diferente a la Reforma Educativa, sólo se observó la aplicación del tema de medio ambiente en el sexto año” (Mamani y Otundo op. cit.: 29)

De la anterior exemplificación, se puede inferir que existen trabajos de ramas curriculares diversificadas, pero que en la realidad falta capacitación y profundización referente al currículo diversificado; esta la recomendación que se hace:

Para la implementación de ramas diversificadas, se sugiere a las autoridades de PROSANA, Director Distrital, Director de Núcleo y Asesor Pedagógico de la Unidad Educativa de Arque, trabajar técnicamente con los profesores del segundo ciclo. Es decir, propiciar un taller de interpretación de estrategias de articulación con los módulos de la EIB, a fin de desarrollar las competencias de ramas diversificadas del contexto (Mamani y Otundo op. cit.:31)

La elaboración de la lista de “indicadores naturales” del ayllu Kharacha del municipio de Uncía, la falta de sistematización en la introducción de saberes locales a los espacios áulicos por carencia de metodología o guía técnica que oriente el diseño del currículo escolar diversificado, deja al descubierto la necesidad de trabajar este tema con prioridad.

CAPITULO 6

6 PROPUESTA

En este capítulo se presenta de manera aproximada la justificación pertinente, objetivos general y específicos de la propuesta, a quiénes está destinado, carácter de la propuesta, tiempo posible de ejecución, recursos, factibilidad y la contribución a mejorar el currículo local. Esto, en función de la sistematización de los datos encontrados en el proceso de investigación desarrollado. Para mayor comprensión, se presenta los dos problemas principales detectados en la fase de análisis, así como algunos lineamientos generales y estrategias para la construcción del currículo diversificado.

6.1 Consideraciones generales

Justificación

La presente propuesta se elabora como consecuencia de que existen solicitudes de parte de organizaciones nacionales como el CENAQ, CEA, CEPOG⁸³ y CEAM⁸⁴ y la preocupación que tienen algunos actores de la comunidad educativa como el caso del núcleo “René Barrientos Ortúño”; en este sentido se pretende hacer un aporte metodológico para plasmar la construcción de un currículo escolar diversificado.

6.1.1 Objetivo general

Proponer estrategias metodológicas dirigidas a los actores de la comunidad educativa que coadyuven en la elaboración de un currículo diversificado en el Núcleo Escolar “René Barrientos Ortúño” de Piusilla.

6.1.2 Objetivos específicos

- Favorecer la participación de padres de familia en procesos de aula dentro del núcleo escolar con saberes locales.
- Proporcionar elementos que faciliten el desarrollo de un Proyecto de Construcción del Currículo Diversificado en el núcleo escolar.

⁸³ Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní.

⁸⁴ Consejo Educativo Amazónico Multiétnico.

6.1.3 Destinatarios

- Las orientaciones metodológicas que se plantean en este capítulo están destinadas a los actores de la comunidad educativa del núcleo donde se realizó la investigación; también pueden ser empleadas por otros núcleos del distrito, departamento y/o inclusive en un nivel nacional.
- Las organizaciones que pueden ser beneficiadas con el presente trabajo son los CEPOs, ya que ellos están deseos de conocer propuestas que les permitan llevar adelante la elaboración del currículo escolar diversificado en el ámbito de los quechuas, aymaras, guaraníes y de tierras bajas.
- Asimismo, tiene como destinatario algunas instituciones que están dedicadas al trabajo de construcción de las ramas curriculares diversificadas, principalmente a las Organizaciones no Gubernamentales.
- Finalmente, se espera que la presente propuesta sirva de orientación e impulso a los técnicos del nivel distrital, departamental y nacional para que encaminen el trabajo del diseño del currículo diversificado a nivel local.

6.1.4 Carácter de la propuesta

El carácter de recomendación que se efectúa a los miembros de una comunidad educativa permitirá la elaboración del currículo escolar diversificado en el ámbito del núcleo, ayllu, capitanía y/o sindicato comunal. Tiene un carácter metodológico con la intención de servir de apoyo a quienes están enfrentando el reto de elaborar el currículo local.

6.1.5 Tiempo

El tiempo propuesto para la implementación del presente trabajo, tomando en cuenta las características que se tocan a partir de un autodiagnóstico, la sistematización de la información recogida, el acopio de los saberes locales, su posterior selección para que ingresen a los procesos áulicos, la elaboración de competencias e indicadores, la impresión de materiales y puesta en común del trabajo realizado, es de dos años.

6.1.6 Recursos

6.1.6.1 Financieros

En primer lugar, se toma en cuenta al Municipio de Morochata, que es la entidad encargada de administrar los recursos económicos correspondientes por la Participación Popular, los cuales son desembolsados del nivel central. Este sería el canal para captar el financiamiento respectivo para la ejecución de la presente propuesta.

En segundo lugar, se puede acudir al financiamiento que puede prestar el Ministerio de Educación; esta sugerencia se la hace en virtud de que existe un fuerte financiamiento para los Proyectos Educativos de Núcleo y Proyectos Educativos Indígenas.

En tercer lugar, se pediría la colaboración de algunas Organizaciones no Gubernamentales que están comprometidas con el sector educativo del área dispersa. Existen ONGs que tienen su área de acción y sedes específicas en las diferentes comunidades del campo, convirtiéndose en posibles fuentes de financiamiento para la construcción del currículo escolar diversificado.

6.1.6.2 Humanos

En el Decreto Supremo 23952 de Estructura de Servicios Técnico Pedagógicos se responsabiliza a los técnicos del nivel departamental y distrital, por lo que estos técnicos son los indicados para que puedan coadyuvar el trabajo de auto-diagnóstico, sistematización de la información, planificación, ejecución y evaluación en el proceso de construcción del currículo local.

También se puede recurrir a la contratación de profesionales⁸⁵ para que contribuyan en la elaboración de los principios pedagógicos, sociológicos, psicológicos y otros; asimismo, serían los responsables de elaborar la secuencia de contenidos sobre la base de los saberes locales. Esta distribución se realizaría por años de escolaridad y ciclos. Se encargarían de elaborar las competencias e indicadores de acuerdo a los saberes que se pueda introducir en los procesos pedagógicos.

⁸⁵ Contratar mínimamente a un pedagogo, sicólogo y sociólogo.

Los miembros del departamento de currículo de la Dirección General de Coordinación Técnica del nivel central⁸⁶, pueden hacer su aporte con las orientaciones metodológicas y técnicas que permitirían llevar adelante el desafío de hacer realidad la construcción de un currículo escolar diversificado.

6.1.7 Factibilidad

Las manifestaciones recogidas de los actores de la comunidad educativa permiten guardar esperanza que dichos actores puedan efectuar el trabajo de elaborar un currículo local donde estén contemplados los saberes locales y occidentales. Esta predisposición se basa en un previo trabajo realizado, pero que no prosperó por falta de participación de los padres de familia y autoridades locales, y por la carencia de una orientación metodológica.

Asimismo, se puede responsabilizar al Consejo Educativo de la Nación Quechua para la construcción del currículo escolar diversificado, ya que es una de las organizaciones que está interesada en la elaboración de este currículo; así lo han manifestado en varias oportunidades, como se ha visto en el capítulo 3.

6.1.8 Contribuciones y aportes

La presente propuesta metodológica para encarar el desafío de la construcción del currículo escolar diversificado puede contribuir a tener una educación intercultural en los diferentes núcleos educativos, ya que hasta la fecha simplemente se practica una educación bilingüe.

La elaboración del currículo diversificado permitiría la construcción de un calendario regionalizado, ya que algunas de las prácticas culturales requieren de tiempos y espacios adecuados. Estas actividades rituales no se las puede realizar en espacios y tiempos inadecuados, por lo que el calendario general de actividades curriculares emanado del nivel central no guarda relación con estas prácticas culturales.

6.2 Propuesta para elaborar el currículo escolar diversificado

La propuesta que se plantea en esta parte del trabajo está dirigida principalmente a los actores de la comunidad educativa (director de núcleo y/o unidad educativa, docentes,

⁸⁶ La DGCT tiene su sede en la ciudad de La Paz.

alumnos/as, padres/madres de familia, autoridades locales, representantes de instituciones y organizaciones), porque ellos son los que operativizan y ejecutan⁸⁷ las propuestas educativas; sean estas de carácter normativo, pedagógico o de gestión educativa.

6.2.1 Participación de padres de familia con saberes locales en procesos de aula

La Reforma Educativa, en la propuesta curricular, indica que los saberes locales pueden ser introducidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en estos deben participar los padres de familia. Al respecto, se pudo evidenciar que no existe la introducción de estos conocimientos, y que tampoco se da la participación de los padres de familia en forma intencionada o planificada, como se determinó en el acápite 4.3.2 del capítulo 4 de este documento.

6.2.2 Lineamientos generales

Las manifestaciones de los actores de la comunidad educativa indican que es imperativo elaborar el currículo diversificado, como se tiene registrado en el acápite 4.3.4.2 del capítulo de referencia. En este entendido, es necesario proponer algunos lineamientos de trabajo para realizar esta construcción.

De los dos problemas detectados, se prioriza el segundo, tomando en cuenta que por el tratamiento que se dé al currículo diversificado, se podrá lograr en gran medida la participación de autoridades locales – comunales, padres/madres de familia, alumnos y miembros de la Junta Escolar en actividades curriculares con sus conocimientos locales. El diseño y aplicación del currículo escolar diversificado permitirá erradicar una formación del niño/a sesgada hacia la cultura occidental, según se tiene registrado en el capítulo 4.

La escuela puede recoger los valores y saberes propios de la comunidad para fomentar en los alumnos el conocimiento de su propia cultura. La integración de la historia, de la lengua, de la cosmovisión propia y otros al currículo, lograría colmar las expectativas de la comunidad en la interacción escolar, lo cual facilitaría la afirmación del alumno/a como miembro de su cultura local.

6.2.3 Estrategias para construir el currículo diversificado

⁸⁷ El diseño y planificación de algunas acciones son trabajados supuestamente por los docentes; así se demostró en el capítulo de resultados.

A continuación se presenta algunas etapas que se pueden seguir en la elaboración de un Proyecto de Construcción del Currículo Diversificado, así como las actividades que se pueden realizar en esta elaboración.

Para el trabajo técnico que se pretende realizar, se necesita contar con un equipo de profesionales que tenga dominio de la lengua quechua, así como el conocimiento de algunas prácticas culturales de la región. El equipo puede encargarse de realizar el trabajo de elaborar los instrumentos para el auto-diagnóstico, sistematizar los saberes que se vayan recogiendo, elaborarían las competencias e indicadores de los saberes que se seleccionen, determinarían los nuevos perfiles de los actores, porque en la aplicación del currículo diversificado los docentes, alumnos y padres de familia cumplirían con nuevos roles; todo esto en coordinación, intercambio de ideas y sugerencias con los representantes de las diferentes instituciones y/o organizaciones (técnicos distritales, departamentales, nacionales y ONGs).

Primera Etapa. Reunión de análisis y concertación con los representantes de las diferentes instituciones sindicales y educativas, organizaciones estatales y no estatales para realizar el trabajo del currículo diversificado. Los responsables de convocar a la reunión son: Sindicato Comunal, Sub Central y Director (Meses enero a marzo de 2004).

- Puede convocarse a una reunión interinstitucional donde participen los responsables de la comunidad educativa, organizaciones sindicales e instituciones; en aquélla se realizará el trabajo de concertación y consensuación para encarar la construcción de ramas curriculares diversificadas.
- En dicha reunión se organizará un “Comité Impulsor”⁸⁸ y se tomará acuerdos para la elaboración de un Proyecto de Construcción de Currículo Diversificado, donde estén incluidos los propósitos, metas y actividades que serán presentados a las mismas organizaciones, instituciones o municipios para su financiamiento.

⁸⁸Término ficticio empleado para determinar a este ente organizado, el cual puede cambiar de acuerdo a criterios que surjan en dicha reunión.

Segunda Etapa. Elaboración del “Proyecto de Construcción de Currículo Diversificado”⁸⁹ y su respectiva presentación al Gobierno Municipal, instituciones y organizaciones que tienen sede o es considerada área de acción para diferentes trabajos (Meses de abril y junio de 2004).

- Elaboración del Proyecto, donde se determine los propósitos, objetivos, metas, recursos, actividades y otros que garanticen la ejecución del proyecto. Para la mejor participación de los actores, será necesario incluir las siguientes actividades.
 - ◆ Concientización a los actores de la comunidad educativa, para que exista compromiso en la elaboración y realización del currículo escolar diversificado, de acuerdo a las fases que se tiene programado. Para esta actividad se aprovecharían los espacios de las reuniones de grado que se tiene en el ámbito del año escolar, reuniones generales convocadas por la dirección y finalmente, en asambleas ordinarias y extraordinarias del Sindicato Comunal.
 - ◆ Asimismo, se capacitará a los maestros/as en metodologías de investigación – acción y/o etnográfica, para que ellos y ellas realicen trabajos de investigación sobre las prácticas y conocimientos locales de la comunidad donde desempeñan sus funciones los docentes. Este trabajo permitiría a los docentes del núcleo apropiarse del “alma” de algunos saberes en los mismos tiempos y espacios en que se realizan las prácticas culturales.

Tercera Etapa. Realización de auto-diagnóstico, el cual proveerá una idea de las percepciones de los actores de la comunidad educativa en la situación que se encuentra la realidad de la educación y problemas latentes dentro de la comunidad (Meses de julio a septiembre de 2004).

- Elaboración de los instrumentos del auto-diagnóstico, para lo cual se añade algunas interrogantes orientadoras:

¿Qué entiende por educación?

¿Qué opina de la EIB?

⁸⁹ Es otro rótulo que se toma en cuenta como un simple ejemplo, el cual puede cambiar según consenso de los actores de la comunidad educativa.

¿Cuál es el proyecto social y político de tú comunidad?

¿Cómo considera la formación de las futuras generaciones?

Estas son algunas posibles interrogantes que pueden ser tomadas en cuenta por los entrevistadores.

Para la aplicación de los instrumentos se pueden realizar las siguientes actividades.

- Aplicación de las entrevistas. Para esto pueden organizarse equipos de trabajo conformados por autoridades locales, juntas escolares, padres/madres de familia, alumnos de cursos superiores y docentes. La sistematización estaría en manos de estos mismos equipos de trabajo, los cuales pueden ser distribuidos por sectores.
- Socialización de los resultados en asamblea general, convocada por la organización representativa de la comunidad⁹⁰; análisis, crítica y reflexión de los resultados alcanzados.

Cuarta Etapa. En base a la sistematización de los datos recabados, se elaboraría la política educativa del Núcleo y/o Sub Central Sindical, aprovechando la información para delinear la “visión” y “misión” del nuevo currículo; también se diseñarían los nuevos perfiles del alumno/a, maestros/as y padres/madres de familia. (Meses octubre y noviembre de 2004)

Identificación de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NEBAs) específicas de la comunidad: lo que cada sociedad local (micro) desee que sea su educación de acuerdo a las características culturales, sociales, económicas, lingüísticas, religiosas y políticas, para que en función de éstas los niños/as puedan formarse y desenvolverse plenamente en cualquier sociedad.

Elaboración, en base a las NEBAs detectadas, de las políticas sociales y educativas orientadas hacia una revalorización y reconocimiento de las prácticas culturales, lo cual serviría de base para discutir y socializar en la misma realidad comunal con los actores de la

⁹⁰ Como organización representativa, se está tomando en cuenta al Sindicato Comunal.

educación. De esta forma se construirá el currículo diversificado en el mismo espacio de la comunidad.

- La elaboración del currículo diversificado permitirá integrar o relacionar la escuela y la comunidad; en este sentido se debe elaborar la “visión” y “misión” del currículo diversificado en una educación intercultural de los niños y niñas, la cual puede ser construida de acuerdo a parámetros válidos en el ambiente comunal, como parte de su adecuación cultural.

Quinta Etapa. Acopio de los saberes locales, por medio de un trabajo de auto-investigación. esto puede realizarse en una reunión de los actores educativos, instituciones y organizaciones; previamente se debe delinear posibles ejes temáticos a trabajar, ej. Tierra y Territorio (Meses diciembre 2004 a abril de 2005).

- Organizar equipos de trabajo integrados por los actores de la comunidad, para que se encarguen de realizar la investigación en los mismos tiempos y espacios en que se realizan las prácticas culturales.
- Si existe consenso en dicha reunión del Sindicato Comunal, se puede organizar el Consejo de Ancianos o Sabios, quienes pueden coordinar el trabajo de sistematización.
- La sistematización de la información recogida puede ser socializada en una asamblea general para que exista consenso y validación de la información de los datos.

Sexta Etapa. La sistematización de saberes recogidos se puede realizar paralelamente al acopio de éstas. A la conclusión de este trabajo, se realizará la distribución de contenidos de acuerdo a grados, ciclos y niveles; posteriormente se elaborará las competencias e indicadores para estos contenidos (Meses enero a junio 2005).

- Formulación del nuevo perfil del niño/a. Para esto, se puede tomar en cuenta que, cuando empiezan sus estudios escolares los alumnos/as, tienen un bagaje cultural: conocimientos, habilidades, destrezas y valores que les caracterizan como miembros de una determinada familia, comunidad y cultura, formados en un

ambiente geográfico y social al cual se han adaptado, y cuyos patrones de interacción han aprendido o están aprendiendo como hijos de su familia y miembros de su comunidad.

- Elaboración del nuevo perfil del docente, tomando en cuenta que éste último es (en principio) miembro activo y participante, líder y vocero de la comunidad donde enseña y con la que se identifica plenamente. En el nuevo diseño curricular, puede asignársele nuevos roles, como el de ser investigador de las prácticas culturales de la comunidad donde presta servicios profesionales y aprovechar dichas prácticas en la enseñanza escolar; que tenga la capacidad de integrar los procesos de enseñanza y aprendizaje a los miembros de la comunidad que tienen conocimientos específicos sobre algunas actividades propias de la región.
- Construcción del nuevo perfil de padres, madres de familia y autoridades, para la eficiente elaboración, ejecución, evaluación y seguimiento del nuevo diseño curricular, para que tengan capacidad analítica y crítica frente a la problemática que atraviesan las comunidades, con la participación de la misma comunidad, buscando alternativas de solución para un beneficio común. Estos actores pueden tener capacidad propositiva para el desarrollo de una gestión participativa con poder de decisión donde se incluya la capacitación, la autoformación y la formación para la comunidad educativa.
- El currículo intercultural puede ser elaborado con contenidos, valores y conocimientos seleccionados que serían organizados mediante elementos culturales e históricos que la sociedad local considere convenientes para formar nuevas generaciones; es decir, que se elaboraría un currículo comunal (micro), donde estén contemplados contenidos del saber local integrados en forma simétrica a los contenidos del Tronco Común propuesto por la Ley 1565 de Reforma Educativa.
- Por último, se puede delinear las nuevas competencias e indicadores para los nuevos contenidos que se han previsto, así como la forma de evaluación que regiría en la implementación del currículo diversificado.

Séptima Etapa. Elaboración, revisión y corrección de textos curriculares interculturales, donde estén integrados los contenidos de saberes

locales y contenidos oficiales propuestos por la Reforma Educativa. (Meses julio y agosto de 2005)

- El currículo comunitario debe respetar el ritmo de vida y de producción de la comunidad para establecer congruencia entre el calendario escolar y el ciclo productivo⁹¹. Por tanto, permitiría a los actores de la comunidad educativa la elaboración del calendario escolar regionalizado, tomando en cuenta ambos calendarios señalados. Muchos de los contenidos estarían relacionados con las prácticas productivas de las poblaciones, lo cual requiere de tiempos y espacios adecuados. No es posible llevar elementos culturales al espacio áulico cuando se requiere espacios específicos para realizarlo, se estaría perdiendo el “alma de la práctica cultural”, la esencia y vivencia que encierran dichas prácticas.
- Se elaboraría, para la nueva propuesta curricular, los fundamentos sociológicos, pedagógicos, psicológicos y epistemológicos en base a una educación intercultural en la que pueda intervenir toda la comunidad para lograr armonizar las relaciones entre las personas y la naturaleza; de esta manera, aportar a la sociedad nacional un proceso educativo que valore la unidad, el territorio, la cultura, la organización y el ejercicio de la autonomía, para participar activamente en la gestión y en la toma de decisiones política y administrativa que requiere nuestro país.

Octava Etapa. Impresión y puesta en común de los materiales elaborados para su validación y posterior modificación y/o enmiendas. (Meses septiembre a diciembre de 2005)

El currículo diversificado necesita ser flexible, abierto y dinámico. Estas características permitirían hacer una readecuación permanente de los nuevos propósitos, competencias e indicadores para cada uno de los contenidos locales en función de las necesidades locales y nacionales, de esta manera lograr la integración o complementariedad de opuestos. Metafóricamente hablando: un “tinku de conocimientos” (simetría de relación) en una relación horizontal y democrática, donde los más damnificados hasta ahora irían adquiriendo autoestima, responsabilidad, ciudadanía e igualdad de derechos.

⁹¹ El ciclo productivo varía de región a región; se puede tomar en cuenta el calendario festivo y ritual.

El diseño de esta nueva propuesta curricular en el ámbito local estaría sujeto a una evaluación interna y externa para alcanzar la validez y legitimación necesarias que le permitan ser reconocido como documento base de la diversificación curricular.

La cultura de un pueblo no es algo definitivo o estático; estos conocimientos están sujetos a cambios cuyos agentes son en parte sus mismos integrantes. La escuela puede asumir una gran responsabilidad como institución donde se analizan críticamente las contribuciones de otras culturas, donde se articula lo local con lo regional, nacional y universal. Al mismo tiempo, lo que se propondría en la construcción del currículo diversificado es que se pueda tener una matriz al nivel de Núcleo, Sub Central o Ayllu. Por el carácter dinámico, abierto y flexible de este nuevo currículo es que en cada una de las unidades educativas los actores educativos pueden incluir los saberes específicos de estas comunidades. A partir de esta concepción, se espera contribuir para partir de lo local, comunal, regional, departamental, nacional, llegando hasta un nivel internacional y mundial.

Toda elaboración de una propuesta curricular requiere de cierto soporte económico. El financiamiento puede provenir de fondos que se tiene en los municipios con la participación popular. Acudir al Ministerio de Educación para que a partir del mismo se invierta en este tipo de trabajo, de modo similar a los Proyectos Educativos de Núcleo y al Proyecto Educativo Indígena que se están realizando en los núcleos escolares. En su defecto se puede recurrir a la ayuda económica de organizaciones no gubernamentales⁹² (ONGs) que existen en la región. Se hace referencia al PEN y PEI, porque en ella han participado los actores de la comunidad educativa, asimismo se ha realizado un diagnóstico, pero con instrumentos elaborados por nivel central, tiene un fuerte sustento económico para los procesos pedagógicos e infraestructura.

Para concluir, se puede indicar que la escuela debería estar al servicio de la comunidad de acuerdo a las políticas sociales y educativas que se han delineado, de esta manera formar ciudadanos que tengan autoestima sobre sí mismos, respetuosos de su lengua y cultura, y capaces de relacionarse con habitantes de otras culturas. Esto es, que no se sientan inferiores hacia el otro, que no estén en inferioridad de condiciones, sino que se relacionen con el otro diferente en un trato horizontal.

⁹² Extraoficialmente, por declaración de algunos pobladores y docentes, la ONG Centro de Comunicación y Desarrollo Andino (CENDA), como uno de sus trabajos a realizar dentro del área educativa, está justamente el de elaborar un currículo diversificado.

Referencias bibliográficas

Abiyuna, José

1998 "Reflexiones en torno a la educación intercultural bilingüe en la amazonía boliviana-área de la CIDOB". En **Experiencias de educación intercultural bilingüe en Latinoamérica. Ponencias del foro de intelectuales indígenas del 49 Congreso de americanista realizado en la ciudad de Quito-Ecuador del 7 al 11 de julio de 1997**. Quito: Abya Yala. GTZ.

Aguirre Baztán, Ángel (Coord.)

1995 "Etnografía". En **Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural**. Barcelona: Boixareu Universitaria Marcombo.

Ander-Egg, Ezequiel

1999 **La planificación educativa, conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores**. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Artunduaga Marlés, Luis Alberto (Coord.)

1996 **La etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos. Lineamientos de etnoeducación y proyectos etnoeducativos institucionales**. Santafé de Bogotá: María Constanza Pardo. República de Colombia.

Barragán, Rossana (coord.), Tom Salman, Virginia Ayllón, Julio Córdova, Erick Langer, Javier Sanjinés y Rafael Rojas.

2001 **Formulación de proyectos de investigación**. La Paz: FOCET Boliviana Programa de Investigación Estratégica en Bolivia.

Camacho Peña, Alfonso, Jorge Rivera, Juan Carlos Pimentel, Edgar Cadima y Freddy Camacho

1991 **Estatutos educativos y modelos pedagógicos en Bolivia. Tomo I**. Cochabamba: Centro de Investigación y Capacitación Sindical.

Camacho Peña, Alfonso, Jorge Rivera, Juan Carlos Pimentel, Edgar Cadima y Freddy Camacho

1991 **Estatutos educativos y modelos pedagógicos en Bolivia. Tomo III**. Cochabamba: Centro de Investigación y Capacitación Sindical.

Capella Rivera, Jorge y Guillermo Sánchez Moreno Izaguirre

1999 **Aprendizaje y constructivismo.** Lima: Massey and Vanier.

Carrioni, Gina

1990 "Interculturalidad". En **Etnoeducación conceptualización y ensayos.** Bogotá: Producciones y divulgaciones culturales y científicas PRODIC. "El Griot". (Pág. 131-157)

Carter, William y Mauricio Mamani

1982 **Irpa Chico individuo y comunidad en la cultura aymará.** La Paz: Juventud.

Castro, Vanesa y Magdalena Rivarola

1998 **Manual de capacitación para talleres de trabajo sobre el uso de la metodología de la investigación cualitativa.** s/e convenio MEC-HIID.

CENAQ Consejo Educativo de la Nación Quechua

2002 **"Sunqunchik ukhumantapacha qhichwa kawsayninchiqta t'ikarichina".** Sucre: CENAQ.

CENDA Centro de Comunicación y Desarrollo Andino

1997 Mesa redonda: **"Problemática de la Implementación de la Reforma Educativa y Propuesta Educativa Campesina en Cochabamba. Hacia la currícula diversificada y los maestros campesinos".** Cochabamba: CENDA.

COB Central Obrera Boliviana

1989 **Proyecto educativo popular.** La Paz: "OFAVIM".

Coll, César

1995 **Psicología y currículum.** Buenos Aires – Barcelona – México: Paidós.

Condori, Froilán

2002 "El currículo diversificado a partir de la cosmovisión territorial en educación primaria". En **Los pueblos indígenas y la propuesta curricular en la EIB. Memorias del III Seminario Internacional de los pueblos indígenas de los países andinos.** Cochabamba: Programa de Formación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos - PROEIB ANDES, Programa para los Institutos

Normales de Educación Intercultural y Bilingüe – PINS-EIB, Comisión Episcopal. Pág.:175-184.

CONMERB Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia
1989 **Educación Rural.** La Paz: Año II, revista N° 1, s/e

CSUTCB Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
1990 **Hacia una Educación Intercultural Bilingüe.** La Paz: Revista Raymi 15.
Centro Cultural Jayma.

Cox Aranibar, Ricardo
1996 **El saber local metodologías y técnicas participativas.** La Paz: Centro de
Información para el Desarrollo-CID.

Choque Capuma, Efrén y Juan José Quiroz Fernández
2001 **Implementación de la EIB y las ramas diversificadas en el distrito de
Tapacarí.** Cochabamba: s/e. Informe de trabajo de campo. PROEIB Andes.

Díez López, Eloísa y Martiniano Román Pérez
2001 **Conceptos básicos de las reformas educativas iberoamericanas. Un
modelo de aprendizaje – enseñanza.** Santiago: Andrés Bello.

ETARE Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa
1994 **Dinamización Curricular. Lineamientos para una política curricular.** La
Paz: ETARE. Cuadernos de la Reforma.

Garcés, Fernando y Soledad Guzmán
2002 **“Educacionqa, kawsayninchikmanta kawsayninchikpaq kanan tiyan”
Elementos para diversificar el currículo de la nación quechua.** CENAQ
Consejo Educativo de la Nación Quechua. (Documento sin editar)

Gigante, Elba, Pedro Lewin y Stefano Varese
1986 **Elaboración de currículum intercultural y preparación de material
didáctico para la enseñanza en y de lengua materna.** Santiago de Chile:
UNESCO.

Gimeno Sacristán, José

1995 **El currículum: una reflexión sobre la práctica.** Madrid, Morata.

Giroux, Henry A.

1990 **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.** Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.

Gutiérrez, Wálter

2002 "Informe de la situación educativa indígena en Bolivia". En. **Los pueblos indígenas y la propuesta curricular en la EIB. Memorias del III Seminario Internacional de los pueblos indígenas de los países andinos.** Cochabamba: Programa de Formación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos - PROEIB ANDES, Programa para los Institutos Normales de Educación Intercultural y Bilingüe – PINS-EIB, Comisión Episcopal. Pág.:44–52.

Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández y Baptista Pilar

1998 **Metodología de la investigación.** México D.F.: McGRAW-HILL.

Instituto Nacional de Estadística (INE)

1992 **Censo 92. Cochabamba, resultados finales.** La Paz: s/e.

Ipia, Rosalba y Graciela Bolaños.

2002 "Los retos y desafíos de un currículum propio de los pueblos indígenas de Colombia dentro del contexto de la Etnoeducación". En **Los pueblos indígenas y la propuesta curricular en la EIB. Memorias del III Seminario Internacional de los pueblos indígenas de los países andinos.** Cochabamba: Programa de Formación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos - PROEIB ANDES, Programa para los Institutos Normales de Educación Intercultural y Bilingüe – PINS-EIB, Comisión Episcopal. Pág.:97–114.

López, Luis Enrique

1994 "¿Qué dice la Reforma sobre el currículo?". Revista **El Maestro.** N° 1 La Paz: UNST-P. Secretaría Nacional de Educación. (Pág.:9-10)

Machaca, Guido e Indalicio Vargas

- 2001 **Juntas escolares y procesos educativos áulicos en el municipio de Morochata.** Cochabamba: s/e. Informe de trabajo de campo. PROEIB Andes.

Mamani Villca, Froilán y Edna C. Otundo

- 2001 **Implementación de la EIB y ramas diversificadas en Arque y Tacopaya.** Cochabamba: s/e. Informe de trabajo de campo PROEIB Andes.

Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MEC y D)

- 1999 **Hagamos proyectos educativos de núcleo. Un manual para educadores.** La Paz: MEC y D; Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes

- 2001 **Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas.** La Paz: Centro de Información para el Desarrollo.

Montes, Hugo

- 1995 "Trabajando con un módulo". Revista **El Maestro. Nº 4** La Paz: UNST-P. Secretaría Nacional de Educación. (Pág.:7-11)

Moya, Ruth, Utta von Gleich, Nancy Ventiades y Xavier Albó

- 1999 **Anexo: Nivel de avance en educación intercultural bilingüe [EIB].** La Paz s/e. Documento inédito.

Newman, Denis, Peg Griffin y Michael Cole

- 1991 **La zona de construcción del conocimiento.** Trac. Pablo Manzano Madrid: Morata

Perret-Clermont, Anne Nelly

- 1984 **La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo con los compañeros.** Madrid: Visor.

Posner, George J.

- 1998 **Ánalisis del currículo.** Santafé de Bogotá, D.C.: Emma Ariza.

Pozzi-Escot, Inés

1989 "Reflexiones para una política nacional de lenguas y culturas en la educación".

En **Temas de lingüística aplicada. Primer congreso nacional de investigaciones lingüístico-filológicas.** Lima: CONCYTEC y GTZ. (Pág.:21–54)

Rodríguez, Gregorio; Javier Gil y Eduardo García

1999 **Metodología de la investigación cualitativa.** Granada: ALJIBE, Biblioteca de Educación.

Sánchez, Guillermo

1997 "Situaciones y enfoques actuales". En **Gestión educativa.** Lima: Foro educativo.

Santos Guerra, Miguel Angel

1994 **Como en un espejo. Evaluación cualitativa de centros escolares.** Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata. Colección Magisterio.

Trapnell, Lucy

1996 "Pueblos indígenas, educación y currículo. Una propuesta desde la Amazonía".
En: **Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía.** Juán Godenzzi Alegre (Comp.) Cuzco Perú: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas".

Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos (UNST-P)

1997a **Organización Pedagógica.** La Paz: UNST-P Secretaria Nacional de Educación.

Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos (UNST-P)

1997b "Proyectos educativos. Hacer lo que hace falta hacer". Revista **El Maestro. N° 7** La Paz: UNST-P Secretaria Nacional de Educación. (Pág.:2-20)

Unidad Nacional de Planificación y Desarrollo Institucional (UNPDI)

1997 **Manual de funciones del sector educativo.** La Paz: UNPDI.

Valiente, Teresa

1993 **Didáctica de las ciencias de la vida en la educación primaria intercultural bilingüe.** Quito: Proyecto EBI. Abya-Yala.

Valiente Catter, Teresa

1996 "Interculturalidad y elaboración de textos escolares". En: **Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía.** Juán Godenzzi Alegre (Comp.) Cuzco Perú: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas".

Vygostki, Lev Semionovitch

1979a "Interacción entre aprendizaje y desarrollo: la zona de desarrollo próximo". En **Desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona: Grijalbo. 123-140.

Vygotski, Lev Semionovitch

1979b **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona: Crítica. Grupo editorial Grijalbo.

Williamson, Guillermo

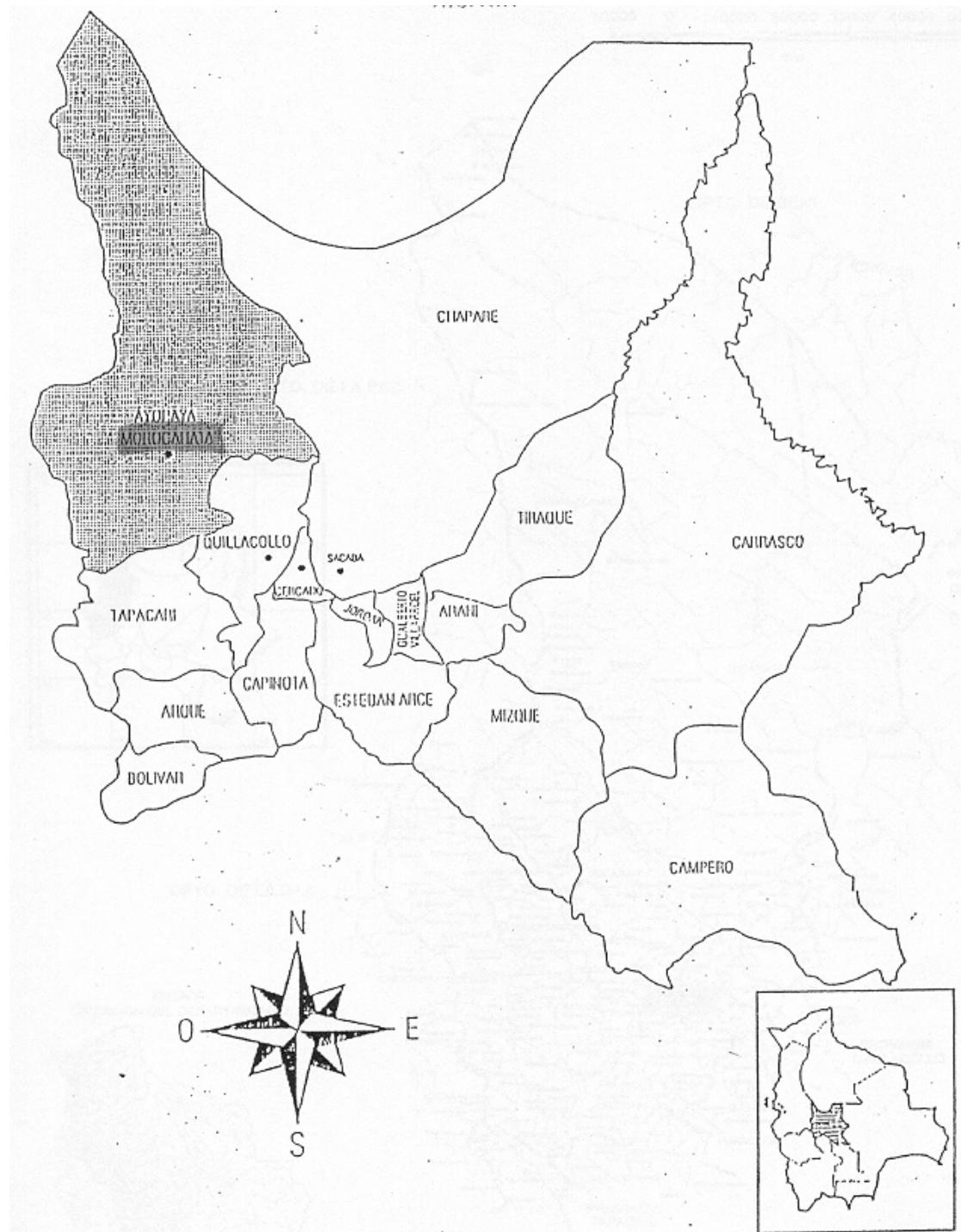
2002 **Investigación acción participativa intercultural en comunidades educacionales y locales.** Temuco: Proyecto Gestión Participativa en Educación – Kelluwün. Proyecto Kelluwün.

Zúñiga, C. Madeleine

1993 **Educación bilingüe.** La Paz: UNICEF.

ANEXOS

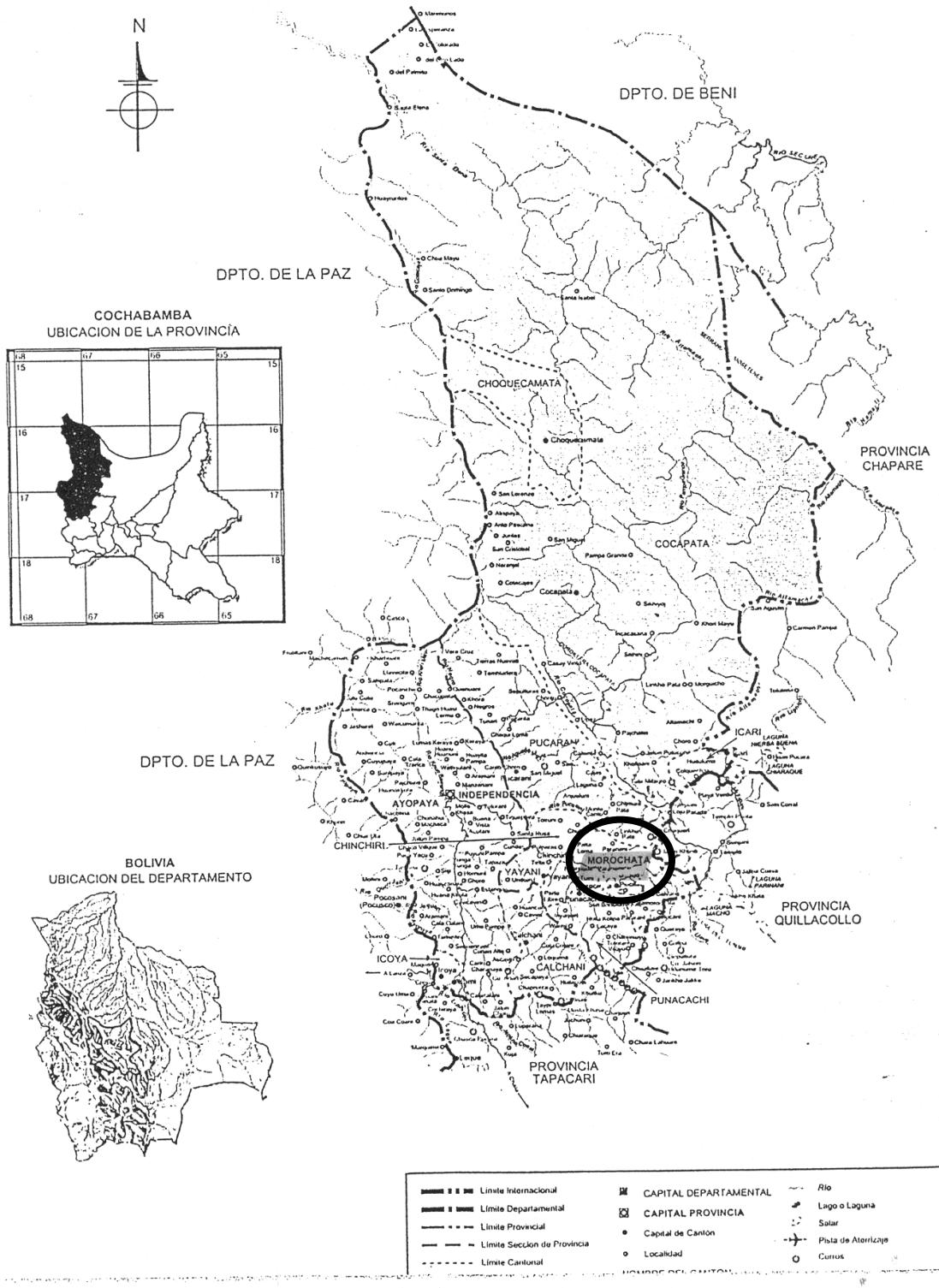
ANEXO 1-A
MAPA POLITICO DEL DEPARTAMENTO DE COCHABAMBA



ANEXO 1-B

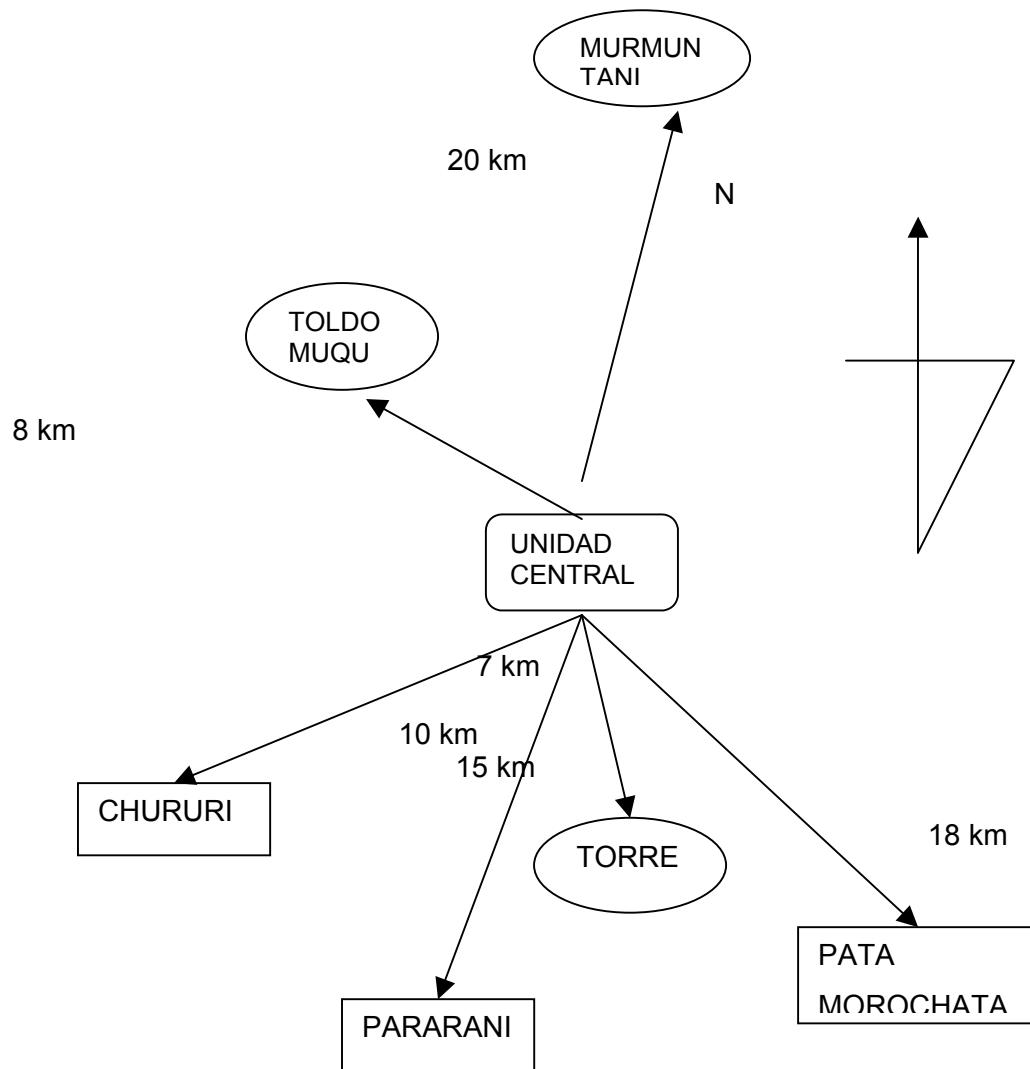
MAPA DE LA PROVINCIA AYOPAYA

Provincia AYOPAYA

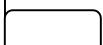


ANEXO 2

CROQUIS DEL NÚCLEO ESCOLAR “RENE BARRIENTOS ORTUÑO” DE PIUSILLA



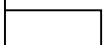
REFERENCIAS



Unidad central



Unidad Asociada Unidocente



Unidad Asociada Multigrado

ANEXO 3-A
Fotografía 1

Aspecto físico de la comunidad de Piusilla, en ella se puede apreciar los accidentes geográficos que se mencionan en la parte de contextualización.



ANEXO 3-B
Fotografía 2

La cordillera del Tunari que rodea a las poblaciones de Piusilla y San Isidro, esto muestra que hay otro tipo de accidentes geográficos.



ANEXO 3-C
Fotografía 3

En la toma fotográfica, se puede ver las vestimentas típicas de la mujer con el atuendo clásico de una pollera, su manta y sombrero, también se aprecia a los hombres con la característica abarca y ch'ulo.



ANEXO 3-D
Fotografía 4

En la vista, se puede observar una reunión general de los pobladores, en ella se distingue el característico ch'ulo y poncho de color rojo, clásico poncho de la región.



ANEXO 3-E
Fotografía 5

Un compañero campesino se apresta a cargar el abono animal a un caballo para ir a realizar la siembra del Wata Tarpuy, está siendo ayudado por su esposa, alrededor se puede observar animal vacuno y otros caballos con el abono cargado.



ANEXO 3-F
Fotografía 6

En esta toma, se puede observar la cosecha que se ha realizado, se ha podido contabilizar 84 cargas de papa, esta cantidad se ha cosechado de 7 pesadas de semilla.



ANEXO 3-G
Fotografía 7

En la muestra se puede apreciar una danza típica de la región, al fondo, se puede ver la vivienda de los maestros, al lado derecho están las aulas regulares que se detalla.



ANEXO 3-H
Fotografía 8

Los alumnos de la Unidad Central en plena formación para ingresar a las aulas, a su derecha puede apreciarse parte de la nueva infraestructura. Los niños forman en la cancha de básquet.



ANEXO 3-I
Fotografía 9

En la vista se puede apreciar la infraestructura de la Unidad Asociada de Pata Morochata, que es una de las comunidades visitadas durante la investigación.



ANEXO 3-J
Fotografía 10

En la vista, se puede apreciar a los niños/as interactuar con el módulo de aprendizaje de Qillqakamana, en el primer año de escolaridad.



ANEXO 3-K
Fotografía 11

En la vista se puede apreciar la organización de los grupos de trabajo, la actividad que realizan es en forma individual, al fondo la maestra da las consignas pertinentes para dicho trabajo.



ANEXO 3-L
Fotografía 12

La toma fotográfica muestra la organización de los niños/as en grupos de trabajo, se puede apreciar que existen 4 grupos organizados en forma mixta.



ANEXO 3-LL
Fotografía 13

La vista muestra la exposición de un grupo de trabajo, en el pizarrón está pegada el trabajo del resto de los grupos, a la conclusión la maestra hace la comparación de los textos producidos.



ANEXO 3-M
Fotografía 14

En la fotografía, se puede apreciar la participación de un padre de familia en la Unidad Asociada de Chururi, cuando los alumnos estaban recogiendo hierbas medicinales, en ella explica sobre algunas bondades curativas de dichas hierbas.



**ANEXO 3-N
Fotografía 15**

En la vista se puede apreciar la participación de los padres de familia en la construcción de la conejera, están realizando algunos trabajos complementarios.



**ANEXO 3 N
Fotografía 16**

La vista muestra cómo ha quedado concluida la conejera con la participación de los padres de familia, para lo cual han aportado con materiales de la región y mano de obra.



ANEXO 3-O
Fotografía 17

Los alumnos y alumnas en pleno proceso de peso y reconocimiento del sexo de los conejos para su posterior colocación del nombre a dichos animales.



ANEXO 3-P
Fotografía 18

Los alumnos pesan los conejos, esta actividad fue desplegada por parejas, después se procedió a dar nombre a los conejitos; a la conclusión se realizaron sumas, restas y comparación de mayor que, menor que e igual que.



ANEXO 3-Q
Fotografía 19

Una niña del cuarto en la Unidad Central cumpliendo con su rol de cuidar los patos, para esto se tiene elaborado un cronograma con fechas y cursos pertinentes para hacerse responsables del cuidado de los patos.



ANEXO 3-R
Fotografía 20

En la vista se puede apreciar la construcción concluida de la conejera, esta lista para ser inaugurada de acuerdo a la programación de la primera autoridad administrativa del Núcleo.



ANEXO 3-S
Fotografía 21

En la vista fotográfica, se puede apreciar cómo los maestros/as tienen organizados sus rincones de aprendizaje; este rincón es de materiales. Así tienen organizados sus rincones en los diferentes grados y ciclos del nivel primario.



ANEXO 3-T
Fotografía 22

La vista fotográfica enseña una parte del rincón de matemática, donde se tiene instalada la tienda del curso; en ella existen productos de la región y de la ciudad para realizar la actividad de compra y venta.



ANEXO 4-A

CUADRO CENTRALIZADO DE ALUMNOS MATRICULADOS GESTIÓN 2002

| UNIDAD EDUCATIVA | SEXO | PRE ESCOLAR | PRIMARIA | | | | | | | SECUNDARIA | | | | TOTAL GENERAL | | | |
|------------------|------|-------------|----------|------|-----|-----|-----|----|----|------------|----|-----|------|---------------|----|----|-----|
| | | | 2° | Tol. | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | 7° | 8° | Tol. | 1° | 2° | 3° | 4° |
| CENTRAL | V | 11 | 11 | 25 | 29 | 28 | 34 | 30 | 22 | 22 | 24 | 214 | 18 | 18 | 17 | 60 | 285 |
| | M | 16 | 16 | 30 | 25 | 22 | 30 | 27 | 19 | 13 | 15 | 181 | 9 | 3 | 8 | 7 | 27 |
| | T | 27 | 27 | 55 | 54 | 50 | 64 | 57 | 41 | 35 | 39 | 395 | 27 | 21 | 15 | 24 | 87 |
| CHURURI | V | 4 | 4 | 5 | 13 | - | 7 | 6 | - | - | - | 31 | - | - | - | - | 35 |
| | M | 10 | 10 | 8 | 14 | - | 7 | 11 | - | - | - | 40 | - | - | - | - | 50 |
| | T | 14 | 14 | 13 | 27 | - | 14 | 17 | - | - | - | 71 | - | - | - | - | 85 |
| PARARANI | V | 12 | 12 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | - | - | - | 40 | - | - | - | - | 52 |
| | M | 8 | 8 | 6 | 7 | 9 | 8 | 8 | - | - | - | 338 | - | - | - | - | 46 |
| | T | 20 | 20 | 16 | 16 | 17 | 15 | 14 | - | - | - | 78 | - | - | - | - | 98 |
| PATA MOROCHATA | V | 9 | 9 | 5 | 7 | 5 | 6 | 7 | 4 | - | - | 34 | - | - | - | - | 43 |
| | M | 10 | 10 | 9 | 6 | 5 | 3 | 4 | 3 | - | - | 30 | - | - | - | - | 40 |
| | T | 19 | 19 | 14 | 13 | 10 | 9 | 11 | 7 | - | - | 64 | - | - | - | - | 83 |
| TORRENI | V | - | - | 7 | - | 6 | - | - | - | - | - | 13 | - | - | - | - | 13 |
| | M | - | - | 4 | - | 11 | - | - | - | - | - | 15 | - | - | - | - | 15 |
| | T | - | - | 11 | - | 17 | - | - | - | - | - | 28 | - | - | - | - | 28 |
| TOLDÓ MUQUÍ | V | - | - | 6 | - | 11 | - | - | - | - | - | 17 | - | - | - | - | 17 |
| | M | - | - | 7 | - | 5 | - | - | - | - | - | 12 | - | - | - | - | 12 |
| | T | - | - | 13 | - | 16 | - | - | - | - | - | 29 | - | - | - | - | 29 |
| MURMUNTANI | V | 3 | 3 | - | 6 | - | - | - | - | - | - | 6 | - | - | - | - | 9 |
| | M | 9 | 9 | - | 4 | - | - | - | - | - | - | 4 | - | - | - | - | 13 |
| | T | 12 | 12 | - | 10 | - | - | - | - | - | - | 10 | - | - | - | - | 22 |
| TOTALES | V | 39 | 39 | 58 | 64 | 58 | 54 | 49 | 26 | 22 | 24 | 355 | 18 | 18 | 17 | 60 | 454 |
| | M | 53 | 53 | 64 | 56 | 52 | 48 | 50 | 22 | 13 | 15 | 320 | 9 | 3 | 8 | 7 | 400 |
| | T | 92 | 92 | 122 | 120 | 110 | 102 | 99 | 48 | 35 | 39 | 675 | 27 | 21 | 15 | 24 | 87 |

FUENTE. Elaboración propia basándose en la matrícula escolar de cada unidad educativa de la gestión 2002 del núcleo "René Barrientos Ortúñoz" de Piusilla.

ANEXO 4-B

**Nómina de profesores de la Unidad Educativa René Barrientos Ortúño
Gestión 2002**

| Nº | NOMBRE | GRADO O ESPECIALIDAD | UNIDAD EDUCATIVA |
|-----------|----------------------------|---------------------------------|----------------------------|
| 1 | Francisca Soliz Mamani | Pre Básico | René Barrientos Ortúño |
| 2 | Rosse Mary Quispe Dueñas | Primero A | " |
| 3 | Gregoria Mamani Iraizos | Primero B | " |
| 4 | Martha Alcocer Velasco | Segundo A | " |
| 5 | Macario Guamán Zenteno | Segundo B | " |
| 6 | Julietta Uriarte Valdés | Tercero A | " |
| 7 | Aleida N. Salazar García | Tercero B | " |
| 8 | Adalberto Yave Huanaco | Cuarto A | " |
| 9 | Amalia Chirilla Churme | Cuarto B | " |
| 10 | Rosario Arispe Ponce | Quito A | " |
| 11 | Raúl Rocha Fuentes | Quinto B | " |
| 12 | Antonio Bonifacio Cruz | Sexto A | " |
| 13 | Alicia Cano García | Sexto B | " |
| 14 | Meliton Copajira Martínez | Ciencias Naturales | " |
| 15 | Primitivo Robles Cruz | Estudios Sociales | " |
| 16 | Benito Gutiérrez Mamani | Literatura – Lenguaje | " |
| 17 | Dionisio Fernández Cruz | Filosofía – Psicología | " |
| 18 | Virginia López Blanco | Estudios Sociales | " |
| 19 | Luis A. Llave Taquichiri | Matemáticas | " |
| 20 | Vilma B. López Roque | Química / Biología | " |
| 21 | Gregorio Bonifacio Condori | Música | " |
| 22 | Juan Caro Coca | Artes Plásticas | " |
| 23 | Fidelia Veneros Rojas | Educación Física | " |
| 24 | Eusebio Chambi Quiroz | Secretario | " |
| 25 | Cornelio Alegre Quiroz | Administrativo | " |
| 26 | Francisco Vegamonte Ticona | Portero | " |
| 27 | Uvaldina Huayta Cayo | P. E. – 1º | Tcnl. Gualberto Villarroel |
| 28 | Cirilo Mamani Rodríguez | 2º y 3º | " |
| 29 | Graciela Argandoña R. | 4º y 5º | " |
| 30 | Teresa V. Encinas Chacón | 1º - 3º | Torreni |
| 31 | Norah Delgadillo Meneces | P.E. – 1º | Chururi |
| 32 | Teresa Nina Tapia | 2º | " |
| 33 | Policarpio Choque Colque | 4º - 5º | " |
| 34 | Candelaria Pardo Trujillo | P. E. – 1º | Pararani |
| 35 | Ruth Nancy Cruz Villca | 4º - 5º | " |
| 36 | Juan C. Encinas Chacón | 2º - 3º | " |
| 37 | Elva Arispe Ponce | 1º - 3º | Toldo Muqu |
| 38 | Lola M. Vásquez Morales | P. E. – 2º | Murmuntani |
| 39 | Víctor Pérez Arias | Director | René Barrientos Ortúño |
| 40 | Silverio Rasguido Coca | Asesor Pedagógico | René Barrientos Ortúño |

FUENTE: Elaboración propia sobre la base del parte mensual del mes de septiembre.

ANEXO-5

La página referida al módulo de Qillqakamana No 2, cuyo contenido se observó en la Unidad Central, concretamente en el primer año de escolaridad.

4

Awaylla awanachik

■ ¿Imatataq ruwasunchik?



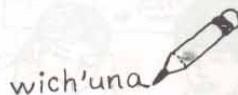
- Qharip, warmip p'achakunanpa sutinta qillqayta yachaqasunchik.



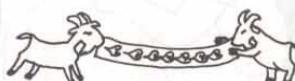
- Chumpi awayta yachaqasunchik.



- Awana sutikunata qillqayta yachaqasunchik.



- Simikunap tukukuyninwan pukllaykacharisunchik.



- Chumpi pallaykunata siq'isunchik.



- Llimp'ikunap sutinta riqsisuntaq qillqasuntaq.



- Tullpuna qillqata riqsisunchik.

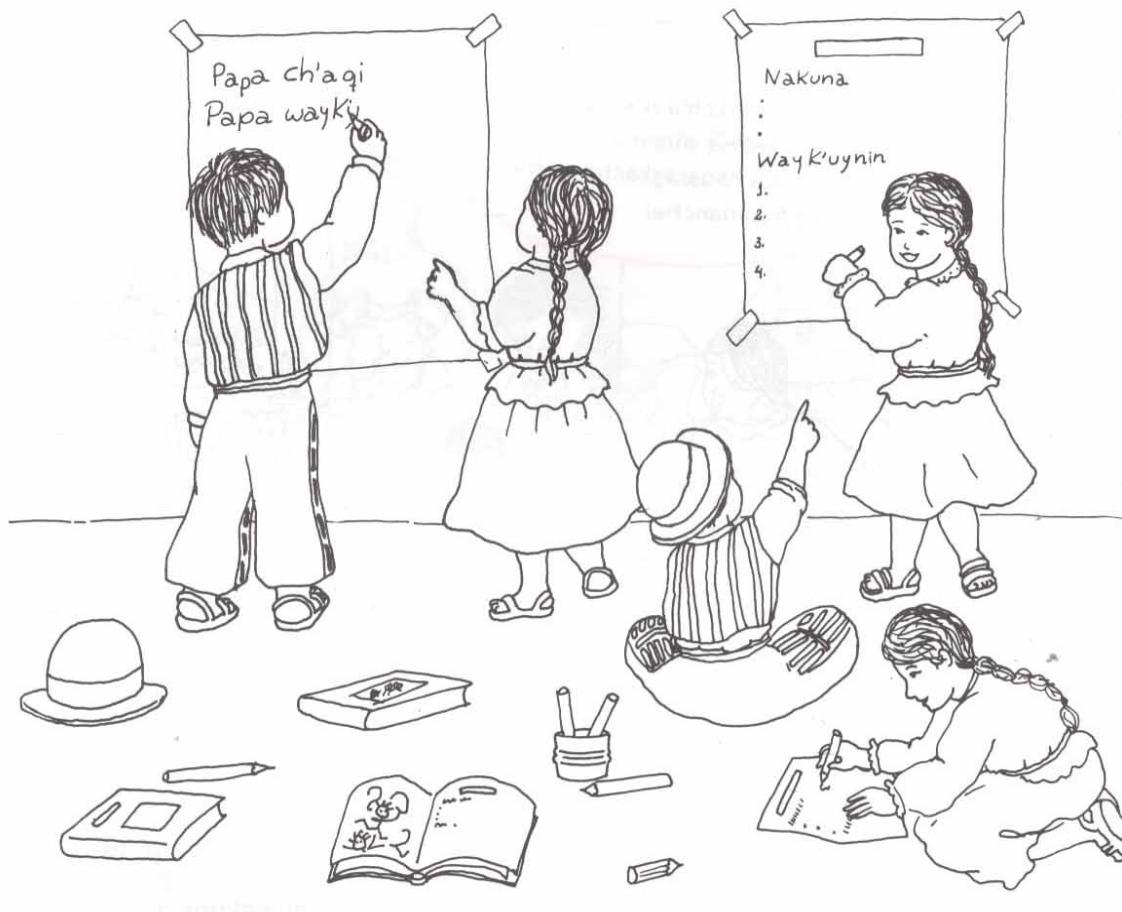
ANEXO 6

Se presenta la página pertinente sobre el contenido que se observó en la actividad de una jornada pedagógica en la Unidad Asociada de Pata Morochata.

¡Mikhuykunamari!



- ¿Ima mikhuykunatataq papawan wayk'unchik? Ñirinachik.
- Chay mikhuya sutinkunatataq jatun raphipi qillqanachik.
- Yunta, yuntamanta juk mikhuya akllaspa, wayk'una qillqapi qillqanachik.
- Imataq nakuna uranpi rinan tiyan? ¿wayk'uynin uranpiri?



- Tukuchaytawanqa wak "wayk'una qillqawan" qillqasqanchikta chimpapuranchik.
¿Imapitaq kikinchakunku, imapitaq wakjinayanku?
- Allinchaytawanqa, wak qutu yachakuq masinchikpaq ñawiripunachik.
¿Imatawantaq papawan ruwanchik? Ñirinachik.

ANEXO 7

En la hoja se puede apreciar las consignas que tiene el módulo; los alumnos y alumnas desarrollan estas actividades de acuerdo a la distinción de los íconos pertinentes.

Jampi qhurakunata pallamunachik

■ Qhurawan yaya jampiqtá waqyarikamunachik.
Paywantaq jampi qhurakunata pallarimunachik.

■ Raphimanta jampi jallch'ana ch'uspata ruwanachik.

■ Jisq'un laqrita yupaspa ch'uspaman churaykuyku.
■ Wak ch'uspakunamanpis pusaq, qanchis,
suqta qhurakunata churarillaykutaq.

■ Ch'uspapi laqhip sutinta manaqa, qhurap sutinta qillqariyku.

ANEXO 8-A

TABLA CENTRALIZADA DE ENTREVISTAS A DOCENTES

| Nº | NOMBRE – ENTREVISTADO | U. EDUCATIVA | GRADO (S) | FECHA |
|----|---------------------------|----------------|----------------------|----------|
| 1 | Uvaldina Huayta Cayo* | Pata Morochata | P. E. y 1º | 17-10-02 |
| 2 | Cirilo Mamani Rodríguez* | Pata Morochata | 2º y 3º | 17-10-02 |
| 3 | Graciela Argandoña R. | Pata Morochata | 4º, 5º y 6º | 17-10-02 |
| 4 | Teresa Encinas Chacon | Torreni | 1º y 3º | 24-10-02 |
| 5 | Norah Delgadillo Meneces* | Chururi | P. E. y 1º | 08-11-02 |
| 6 | Teresa Nina Tapia* | Chururi | 2º | 08-11-02 |
| 7 | Policarpio Choque Colque* | Chururi | 4º y 5º | 08-11-02 |
| 8 | Alicia Cano Garcia | Central | 6º A | 13-11-02 |
| 9 | Martha Alcocer Velasco | Central | 2º B | 14-11-02 |
| 10 | Gregoria Mamani Iriazos | Central | 1º B | 14-11-02 |
| 11 | Adalberto Yave Huanaco | Central | 4º A | 12-11-02 |
| 12 | Antonio Bonifacio Cruz | Central | 6º B | 12-11-02 |
| 13 | Rosse Mary Quispe | Central | 1º A | 13-11-02 |
| 14 | Amalia Chirilla Churme | Central | 4º B | 12-11-02 |
| 15 | Víctor Pérez Arias* | Central | Director | 12-11-02 |
| 16 | Silverio Rasgado Coca* | Central | Asesor Pedagógico | 13-11-02 |

ANEXO 8-B

TABLA CENTRALIZADA DE ENTREVISTAS A POBLADORES

| Nº | NOMBRE Y APELLIDOS | U. EDUCATIVA | CARGO | FECHA |
|----|-----------------------------|----------------|--------------------|----------|
| 1 | José Estrada | Pata Morochata | Dirigente Sindical | 17-10-02 |
| 2 | Lucio García Mamani * | Pata Morochata | Dirigente Sindical | 17-10-02 |
| 3 | Luciano Estrada | Pata Morochata | Dirigente Sindical | 18-10-02 |
| 4 | Filiberto Salvatierra | Torreni | Dirigente Sindical | 24-10-02 |
| 5 | Víctor Estrada * | Torreni | Dirigente Sindical | 25-10-02 |
| 6 | Mario Lima | Chururi | Dirigente Sindical | 31-10-02 |
| 7 | Enrique García Escalera * | Chururi | Dirigente Sindical | 22-10-02 |
| 8 | Máximo Lima | Chururi | Sub Central | 09-11-02 |
| 9 | Francisco Otalora * | Pata Morochata | Sub Central | 18-10-02 |
| 10 | Pedro González | Pata Morochata | Junta Escolar | 15-10-02 |
| 11 | Vitaliano Escalera Orellano | Pata Morochata | Junta Escolar | 16-10-02 |
| 12 | Isidro García | Torreni | Junta Escolar | 24-10-02 |
| 13 | Víctor Veliz Mercado | Torreni | Junta Escolar | 23-10-02 |
| 14 | Juan Zurita * | Chururi | Junta Escolar | 1º-11-02 |
| 15 | Celestino García Catari | Chururi | Junta Escolar | 1º-11-02 |
| 16 | Celestino García | Piusilla | Junta Nuclear | 14-11-02 |
| 17 | Luis Terrazas Vergara | Chururi | Corregidor | 07-11-02 |
| 18 | Constantino Jaillita * | Piusilla | Corregidor | 12-11-02 |
| 19 | Victoria Casilla * | Pata Morochata | Madre de familia | 16-10-02 |
| 20 | Juan Zerda * | Pata Morochata | Padre de familia | 15-10-02 |
| 21 | Ignacio Otalora | Pata Morochata | Padre de familia | 16-10-02 |
| 22 | Tomás Otalora | Pata Morochata | Padre de familia | 17-10-02 |
| 23 | Filiberto Otalora Flores | Pata Morochata | Padre de familia | 16-10-02 |
| 24 | Germán Céspedes | Torreni | Padre de familia | 22-10-02 |
| 25 | Sabino Alvarez * | Torreni | Padre de familia | 22-10-02 |
| 26 | Pastor Otalora | Torreni | Padre de familia | 25-10-02 |
| 27 | Pablo Rocha * | Chururi | Padre de familia | 31-10-02 |
| 28 | Victoriano Escalera | Chururi | Padre de familia | 31-10-02 |
| 29 | Santiago Rocha | Chururi | Padre de familia | 01-11-02 |
| 30 | Pedro Camperos | Chururi | Padre de familia | 1º-11-02 |
| 31 | Margarita Torres * | Chururi | Madre de familia | 08-11-02 |
| 32 | Agustín Acuña * | Chururi | Padre de familia | 09-11-02 |
| 33 | Lucia Campos * | Piusilla | Madre de familia | 1º-11-02 |
| 34 | Carmelo Alegre | Piusilla | Padre de familia | 13-11-02 |

ANEXO 8-C

TABLA CENTRALIZADA DE ENTREVISTA A LOS ALUMNOS (AS)

| Nº | NOMBRE Y APELLIDOS | U. EDUCATIVA | GRADO | FECHA |
|----|--------------------------|----------------|-------|----------|
| 1 | María Inés García Zerda | Pata Morochata | 1° | 14-10-02 |
| 2 | Julia Vargas Sipi | Pata Morochata | 2° | 14-10-02 |
| 3 | Cristina Flores García | Pata Morochata | 2° | 14-10-02 |
| 4 | Ricardo Condori Ramírez | Pata Morochata | 4° | 18-10-02 |
| 5 | Ricardo García Zerda | Pata Morochata | 4° | 18-10-02 |
| 6 | Lizva García Vásquez | Pata Morochata | 5° | 16-10-02 |
| 7 | Efraín García Vásquez | Pata Morochata | 5° | 16-10-02 |
| 8 | Rolando García Otalora | Pata Morochata | 6° | 16-10-02 |
| 9 | Rosalía García Zerda | Pata Morochata | 6° | 16-10-02 |
| 10 | Nancy García Vásquez | Torreni | 1° | 25-10-02 |
| 11 | Ana Cristina Veliz Andía | Torreni | 3° | 25-10-02 |
| 12 | Elva María Veliz Quiroz | Torreni | 3° | 25-10-02 |
| 13 | Ariel Salvatierra García | Chururi | 5° | 05-11-02 |
| 14 | Carmen Otalora Olguín | Chururi | 5° | 05-11-02 |
| 15 | Martha Veliz Mejía | Chururi | 2° | 06-11-02 |
| 16 | Benito Vergara Jaillita | Chururi | 2° | 06-11-02 |
| 17 | Mario Torres Moya | Chururi | 1° | 06-11-02 |
| 18 | Silvia Torres Moya | Chururi | 1° | 07-11-02 |
| 19 | Miller Copajira Arispe | Central | 3° A | 15-11-02 |
| 20 | Alieta Jaillita Estrada | Central | 3° A | 15-11-02 |
| 21 | Elva Buendía Fernández | Central | 5° A | 15-11-02 |
| 22 | Jhimy Jaillita Estrada | Central | 5° A | 15-11-02 |
| 23 | Norah Andía Vargas | Central | 6° A | 15-11-02 |
| 24 | Tito Ruiz Catari | Central | 6° B | 15-11-02 |
| 25 | José Otalora | Central | 5° A | 15-11-02 |

ANEXO 8-D

TABLA CENTRALIZADA DE OBSERVACIÓN DE AULA

| Nº | MAESTROS (AS) | UNIDAD | RECURSOS | IDIOMA | FECHA |
|----|--------------------|-------------|---------------------|------------|----------|
| 1 | Rosse Mary Quispe | Central | Qillqakamana-2 | Quechua | 01-10-02 |
| 2 | Gregoria Mamani | Central | Khipukamana-2 | Quechua | 01-02-02 |
| 3 | Martha Alcocer | Central | Textos variados | Castellano | 02-10-02 |
| 4 | Rosario Arispe | Central | Producción textos | Castellano | 02-10-02 |
| 5 | Antonio Bonifacio | Central | Ciencias de la Vida | Castellano | 03-10-02 |
| 6 | Raúl Rocha | Central | Cassettes(UNST-P) | Castellano | 04-10-02 |
| 7 | Cirilo Mamani | P.Morochata | Qillqakamana-4 | Quechua | 07-10-02 |
| 8 | Cirilo Mamani | P.Morochata | Producción texto | Castellano | 07-10-02 |
| 9 | Graciela Argandoña | P.Morochata | Qillqakamana-7 | Quechua | 08-10-02 |
| 10 | Graciela Argandoña | P.Morochata | Cosechando (PEM) | Castellano | 08-10-02 |
| 11 | Uvaldina Huayta | P.Morochata | Lámina (UNST-P) | Castellano | 09-10-02 |
| 12 | Graciela Argandoña | P.Morochata | Producción textos | Quechua | 14-10-02 |
| 13 | Teresa Encinas | Torre ni | Khipukamana-2 | Quechua | 21-10-02 |
| 14 | Norah Delgadillo | Chururi | Khipukamana-2 | Quechua | 28-10-02 |
| 15 | Teresa Nina | Chururi | Cuentos variados | Castellano | 29-10-02 |
| 16 | Policarpio Choque | Chururi | Produc/textos PEN | Castellano | 30-10-02 |
| 17 | Uvaldina Huayta | P.Morochata | Khipukamana-2 | Quechua | 09-10-02 |
| 18 | Graciela Argandoña | P.Morochata | Qillqakamana-7 | Quechua | 14-10-02 |
| 19 | Teresa Encinas | Torre ni | Qillqakamana | Quechua | 09-10-02 |
| 20 | Norah Delgadillo | Chururi | Khipukamana-2 | Quechua | 28-11-02 |
| 21 | Adalberto Llave | Central | Materiales locales | Castellano | 11-11-02 |
| 22 | Julietta Uriarte | Central | Qillqakamana-6 | Quechua | 11-11-02 |
| 23 | Alicia Cano | Central | Producción textos | Castellano | 13-11-02 |

ANEXO 9 - A**FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE (GUÍA N° 1)**

Núcleo Educativo: Unidad Educativa:

Grado: Prof.: Fecha:

Módulo N°: Área: Contenido.....

Texto de apoyo: Nº de alumnos: V..... M.....

| ACTIVIDADES | DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES |
|--|--------------------------------|
| INICIALES Las actividades iniciales que realiza el (la) maestro (a). | |
| AVANCE El uso de materiales durante el proceso áulico (énfasis en materiales del lugar). La secuencia lógica de pasos y procedimientos. Cómo relaciona los saberes locales con el contenido de los módulos de aprendizaje. De qué forma integran los maestros los conocimientos de la comunidad dentro de la planificación. Cómo participan los niños y niñas cuando se desarrollan los saberes locales. Cómo hace el docente para la integración de los saberes locales dentro las áreas curriculares. | |

| | |
|---|--|
| <p>FINALES</p> <p>Qué tipo de evaluación emplea el docente.</p> <p>Cómo reaccionan los alumnos ante ella.</p> <p>Aplica el docente otra modalidad de evaluación.</p> | |
| <p>ACTIVIDADES DE CIERRE DE CLASE</p> <p>Qué actividades realiza el maestro para el cierre de la jornada pedagógica.</p> | |

OBSERVACIÓN Y COMENTARIOS:

ANEXO 9 - B**FICHA DE OBSERVACIÓN COMUNAL (GUÍA Nº. 2)**

Investigador: **Fecha:** **Hora:**
Informante: **Cargo:** **Edad:**

I. Datos informativos generales s/ comunidad:

Departamento: **Provincia:**

Cantón: **Ayllu:**

Comunidad: **Población aprox.:**

II. Servicios básicos:

Salud: **Agua:**

Luz: **Alcantarillado:**

III. Medios de comunicación:

Medios de transporte:

Radio: **Televisión:** **Otros:**

IV. Ubicación geográfica: (topografía, distancia, relieves geográficos)

.....
.....
.....
.....
.....

ANEXO 9 - C**FICHA DE OBSERVACIÓN SOCIO, ECONÓMICA Y ORGANIZACIONAL
(GUÍA N° 3)**

Investigador(a): **Fecha:** **Hora:**
Informante: **Cargo:** **Edad:**

Datos socio - económicos de la comunidad.**I Actividades económicas:**

Cultivos agrícolas:
Crianza de animales:
Actividades comerciales:
Artesanía: **Otros:**

II Organización social: (ayllus, sindicatos agrarios, otros)

Autoridades principales:
.....

Instituciones principales:
.....

Ayllus:
.....

Comunidades:
.....
.....

Sindicatos agrarios:
.....

Otros:
.....

Organizaciones existentes dentro de la comunidad:
.....
.....

ANEXO 9 -D

FICHA DE OBSERVACIÓN INSTITUCIONAL (GUÍA N° 4)

Investigador(a): **Fecha:** **Hora:**
Informante: **Cargo:** **Edad:**

I Datos informativos generales sobre la institución:

Departamento: **Provincia:**

Municipio: **Zona geográfica:**

Nombre del núcleo: **Año de ingreso al Programa:**

II Del personal que trabajan:

Director Distrital: **Asesor Pedagógico:**

Director de Núcleo: **Portero:**

Junta Escolar y Nuclear:

Plantel docente:

Idiomas en los que se imparte la educación:

Niveles y ciclos que funcionan en el establecimiento:

ANEXO 10 - A**GUÍA DE ENTREVISTA PARA LOS PADRES DE FAMILIA (N° 8)**

Nombre del entrevistado: Edad: Fecha:

Núcleo Escolar: Comunidad: Cargo:

| PREGUNTAS | RESPUESTAS |
|--|----------------------------------|
| ¿En qué aspectos colaboran dentro de la escuela? | |
| ¿Con qué frecuencia hay reuniones en la escuela para coordinar actividades con el Director y maestros? | |
| ¿Participas en las planificaciones de la institución para encarar proyectos? | |
| ¿Los maestros te hacen participar cuando están desarrollando las clases? | |
| ¿Qué opinión te merece la enseñanza en quechua y castellano? | |
| ¿Los Asesores Pedagógicos te hacen conocer temas de la Reforma Educativa? | |
| ¿Sabías que tus conocimientos deben ser introducidos a la escuela? | |
| ¿Cómo apoyas con tus conocimientos dentro de la escuela, para que tus hijos aprendan? | |
| ¿Las señoras ayudan a las maestras con lo que saben? y ¿cómo lo hacen? | |
| ¿Te gustaría ayudar con todos tus saberes dentro de la escuela? | |

ANEXO 10 - B**GUÍA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES (N° 5)**

Nombre del entrevistado: Edad: Fecha:

Núcleo Escolar: Unidad Educativa: Grado:

Formación académica: Especialidad: Idioma:

| PREGUNTAS | RESPUESTAS |
|--|----------------------------------|
| ¿Qué tipo de planificación utiliza en el proceso de enseñanza y aprendizaje? | |
| ¿Qué estrategia y/o método emplea para encarar los contenidos dentro del aula? | |
| ¿Cómo participan los padres con sus conocimientos en el proceso áulico? | |
| ¿Cuántos cursos de capacitación ha recibido y qué contenidos se han tratado? | |
| En estos cursos, ¿se tocaron los temas transversales? ¿de qué forma? | |
| En estos cursos, ¿se hablaron de las ramas diversificadas y cómo construirlas? | |
| ¿Cómo se sistematizan los conocimientos locales para aplicarlos dentro del aula? | |
| ¿De qué forma colabora el Asesor Pedagógico en la introducción de los saberes locales? | |
| ¿Qué sugerencia tienes en cuanto al trabajo de las Ramas Diversificadas? | |

ANEXO 10 - C**GUÍA DE ENTREVISTA PARA ASESORES PEDAGÓGICOS (N° 7)**

Nombre del entrevistado: Edad: Fecha:

Núcleo Escolar: Tiempo de trabajo: Año de formación:

| PREGUNTAS | RESPUESTAS |
|--|-------------------------|
| ¿Cómo está orientada la planificación para el trabajo de aula? | |
| ¿Toma algunas temáticas que rescatan los saberes locales para la planificación? | |
| ¿Qué contenidos abordan en las capacitaciones con los docentes? | |
| ¿Con qué instrumentos cuenta para elaborar las ramas diversificadas? | |
| ¿Existe participación por parte de la Junta escolar y padres de familia con el aporte de sus saberes regionales? | |
| ¿Cómo encaran los maestros en la práctica pedagógica las ramas diversificadas? | |
| ¿Qué faltaría para un trabajo eficiente de las ramas diversificadas? | |
| En el curso de formación de A.P., ¿recibieron la capacitación pertinente a la Ramas Diversificadas? | |
| ¿Qué tipo de apoyo le brindan del nivel central? | |
| ¿Existe material bibliográfico de apoyo? | |

ANEXO 10 - D**GUÍA DE ENTREVISTA PARA DIRECTORES (N° 6)**

Nombre del entrevistado: Edad: Fecha:

Núcleo Escolar: Título: Tiempo de trabajo:

| PREGUNTAS | RESPUESTAS |
|--|-------------------------|
| ¿Qué rol desempeña en los cursos de capacitación a los docentes? | |
| ¿Cómo apoya a los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje? | |
| ¿Hace seguimiento a los docentes en el avance curricular? ¿Cómo lo efectúa? | |
| ¿Cómo los maestros están integrando las ramas transversales? | |
| ¿Existe participación por parte de la Junta escolar y padres de familia con el aporte de sus saberes regionales? | |
| ¿Se tiene diseñadas las ramas diversificadas y cómo las construyeron? | |
| ¿Qué faltaría para un trabajo eficiente de las ramas diversificadas? | |
| ¿Qué tipo de apoyo brinda el Asesor Pedagógico para implementar las ramas diversificadas? | |
| ¿Con qué tipo de material se cuenta para el trabajo de estas Ramas? | |

ANEXO 10 -E**GUÍA DE ENTREVISTA PARA ALUMNOS (AS) (N° 9)**

Nombre del entrevistado: Edad: Fecha:

Núcleo Escolar: Grado: Idioma de predominio:

| PREGUNTAS | RESPUESTAS |
|--|-------------------------|
| ¿Cómo participas durante las clases y los recreos? | |
| ¿Te pregunta tu maestro qué es lo sabes desde tú casa? | |
| ¿Salen a observar lo que están haciendo tus padres en el campo? | |
| ¿Tú papá u otro vienen al curso a explicar sobre los trabajos que se hacen dentro de la comunidad? | |
| ¿Las madres de familia colaboran a los maestros (as) para avanzar los módulos? | |
| ¿Te gusta aprender en la lengua quechua y el castellano? ¿por qué? | |
| Los maestros, ¿te piden que averigües cuáles son las costumbres de la comunidad? | |
| ¿Te gustaría saber más de tu comunidad? ¿como qué? | |
| El Asesor Pedagógico, ¿te apoya cuando estás avanzando los módulos de aprendizaje? | |

ANEXO 10-F**GUÍA DE ENTREVISTA PARA LAS AUTORIDADES NATURALES (N° 10)**

Nombre del entrevistado: Fecha:

Núcleo escolar: Cargo: Comunidad:

| PREGUNTAS | RESPUESTAS |
|---|-------------------------|
| Cómo autoridad, ¿cuál es la colaboración que prestan en la escuela? | |
| ¿Cómo participas y aportas en las planificaciones de la escuela? | |
| ¿Qué aportarías para mejorar la educación de tu comunidad? | |
| Los Asesores Pedagógicos, ¿comentan contigo sobre temas de la Reforma Educativa? | |
| ¿Cómo apoyas con tus conocimientos dentro de la escuela, para que tus hijos aprendan? | |
| A través de tu organización, ¿puedes ayudar a organizar las ramas diversificadas? | |
| ¿Cómo están aportando en el proceso de implementación de la EIB dentro de la escuela? | |
| ¿Qué sugerencias puedes dar para la construcción de estas Ramas? | |