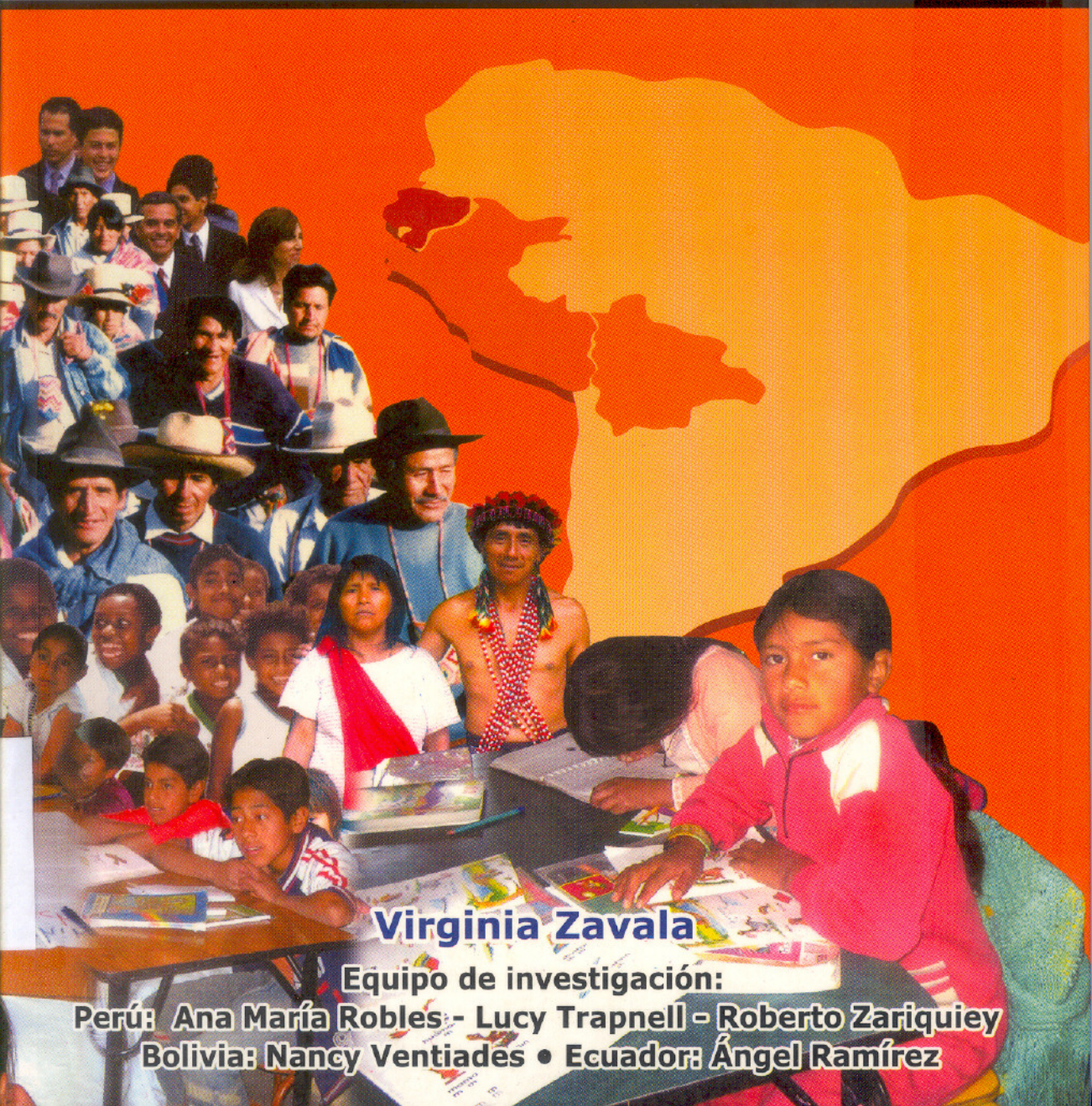


Ibis ©



Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú

Estudio de Casos



Virginia Zavala

Equipo de investigación:

Perú: Ana María Robles - Lucy Trapnell - Roberto Zariquiey

Bolivia: Nancy Ventiades • Ecuador: Ángel Ramírez

**Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe
en Bolivia, Ecuador y Perú**

Estudio de casos

Virginia Zavala

Equipo de investigación:

**Perú: Ana María Robles - Lucy Trapnell - Roberto Zariquiey
Bolivia: Nancy Ventiades • Ecuador: Ángel Ramírez**

IBIS

CARE

**Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe
en Bolivia, Ecuador y Perú**

© CARE Perú
Av. General Santa Cruz 659
Lima 11 - Perú

© IBIS Dinamarca
Rosendo Gutierrez N° 713 - Zona Sopocachi
La Paz - Bolivia
ibis@ibisur.org

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2007-08864
ISBN: 978-9972-227-33-2

Tiraje: 1000 ejemplares
Primera Edición, Setiembre 2007

Investigadora responsable del estudio regional:
Virginia Zavala

Prefacio :
Ruth Moya

Equipo de Investigación:

Perú:
Ana María Robles
Lucy Trapnell
Roberto Zariquiey

Bolivia:
Nancy Ventiades

Ecuador:
Ángel Ramírez

Estudio realizado a solicitud de CARE con la coordinación de Ana María Robles (Perú) y la participación de Rouzena Zuazo (Bolivia), Fernando Unda (Ecuador) y Jette Luna de IBIS Dinamarca.
Auspiciado por CARE Internacional UK con el apoyo de IBIS Dinamarca.

Corrección de estilo:
María Eugenia Trujillo

Diseño de carátula, diagramación e impresión:
Sonimágenes del Perú SCRL

Contenido

Presentación.....	7
Prefacio	11
Introducción.....	23
1. La Educación Intercultural Bilingüe en la región.....	31
2. La Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia	37
2.1 Programa de Educación Intercultural Bilingüe de Tierras Bajas	40
2.1.1 Estrategia de revitalización lingüística	42
2.1.1.1 Análisis de la estrategia	46
2.1.1.2 Lecciones aprendidas	61
2.1.2 Estrategia de enseñanza del castellano como segunda lengua.....	69
2.1.2.1 Análisis de la estrategia	74
2.1.2.2 Lecciones aprendidas	81
2.1.2.3 Reflexiones finales	84
2.2 Fundación Machaqa Amawt'a de Jesús de Machaqa	86
2.2.1 Estrategia de participación social	88
2.2.1.1 Análisis de la estrategia	91
2.2.1.2 Lecciones aprendidas	106
2.2.1.3 Reflexiones finales	111
3. La Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador.....	113
3.1 Sistema Experimental de Educación Intercultural de Cotopaxi	117
3.1.1 Estrategia de participación social	121
3.1.1.1 Análisis de la estrategia	122
3.1.1.2 Lecciones aprendidas	132
3.1.1.3 Reflexiones finales	136
3.2 Unidad Educativa Experimental "Tránsito Amaguaña"	137
3.2.1 Estrategia de desarrollo del quichua en el contexto urbano.....	139
3.2.1.1 Análisis de la estrategia	143
3.2.1.2 Lecciones aprendidas	157
3.2.1.3 Reflexiones finales	160
3.3 Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de la provincia de Pastaza	161
3.3.1 Estrategia de construcción curricular	164
3.3.1.1 Análisis de la estrategia	166
3.3.1.2 Lecciones aprendidas	184
3.3.1.3 Reflexiones finales	190

4. La Educación Intercultural Bilingüe en el Perú	193
4.1 Nueva Educación Bilingüe Multicultural en los Andes - EDUBIMA (Azángaro, Puno)	196
4.1.1 Estrategia de participación social	198
4.1.1.1 Análisis de la estrategia	199
4.1.1.2 Lecciones aprendidas	215
4.1.1.3 Reflexiones finales	219
4.2 Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (Alto Marañón, Amazonas).....	221
4.2.1 Estrategia de participación social	224
4.2.1.1 Análisis de la estrategia	225
4.2.2 Estrategia de capacitación, monitoreo y seguimiento en aula	234
4.2.2.1 Análisis de la estrategia	236
4.2.3 Lecciones aprendidas.....	246
4.2.4 Reflexiones finales.....	254
4.3 Proyecto de Educación Rural Fe y Alegría N° 44 (Quispicanchis, Cusco)	256
4.3.1 Estrategia de capacitación, monitoreo y seguimiento en aula.....	257
4.3.1.1 Análisis de la estrategia	272
4.3.1.2 Lecciones aprendidas	272
4.3.1.3 Reflexiones finales	274
Conclusiones	277
Estrategia de participación social	278
Estrategia de capacitación, monitoreo y seguimiento en aula.....	283
Estrategia de construcción curricular.....	286
Estrategia de enseñanza del castellano como segunda lengua.....	289
Estrategia de revitalización lingüística	290
Estrategia de desarrollo de la lengua vernácula en el contexto urbano.....	291
Marco legal y políticas nacionales	292
Bibliografía	295

Presentación

En los últimos años, apreciamos una mayor valoración de la riqueza de la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a las sociedades de Bolivia, Ecuador y Perú, así como un mayor reconocimiento de la importancia de la educación intercultural y bilingüe en los mandatos jurídicos y las políticas públicas vigentes. Los antecedentes de este proceso, que se remontan a la década de 1940, son comentados y analizados por Ruth Moya en el prefacio de este estudio. Moya destaca las iniciativas comunitarias, las movilizaciones de las organizaciones indígenas, las estrategias y políticas desde los estados, así como la firma y ratificación por los tres países del Convenio 169 de la OIT sobre los derechos colectivos de los pueblos indígenas y el desarrollo de programas educativos bilingües.

Por otra parte, tanto el Banco Mundial como el Banco Interamericano de Desarrollo, entidades financieras que han realizado grandes préstamos para la educación en los tres países, apoyan la iniciativa de Educación para Todos y cuentan con políticas que fomentan la participación social de las organizaciones indígenas. El Banco Mundial, por ejemplo, señala la necesidad de la consulta a las poblaciones indígenas, de manera cultural y lingüísticamente pertinente, con respecto al diseño y a la formulación de los proyectos. El BID cuenta con una estrategia de desarrollo indígena y una política operativa que plantean apoyar el desarrollo con identidad de los pueblos indígenas. Por su parte el PNUD, en el marco de la segunda década internacional de las poblaciones indígenas (2005- 2014), respalda y valora los conocimientos de estos pueblos en el desarrollo humano sostenible.

Además, el interés por conocer la situación educativa de los pueblos originarios y, en particular, los programas de educación intercultural bilingüe, se ha evidenciado en las investigaciones y estudios evaluativos producidos por iniciativa de los gobiernos, universidades, instituciones financieras internacionales y agencias de cooperación internacional.

En este contexto, y en el marco de la estrategia de CARE de contribuir a mejorar la calidad de la educación intercultural bilingüe, es que decidimos, en abril del 2006, producir el estudio que presentamos en esta publicación con el nombre de Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Optamos por realizar un estudio de casos concretos que nos permitan analizar las estrategias que han tenido un impacto positivo en la mejora de la calidad y pertinencia de la educación, y que nos ayuden

sobre todo a identificar los factores o elementos útiles para la definición e implementación de políticas de alcance local y nacional. Compartimos esta iniciativa con IBIS Dinamarca, institución que desde hace 15 años apoya programas de EIB en la región.

El estudio describe y analiza las lecciones aprendidas, y ofrece reflexiones finales sobre las estrategias estudiadas en cada país. Con relación a Bolivia, se presentan los casos de las estrategias de revitalización lingüística, de enseñanza del castellano como segunda lengua y de participación social; con respecto a Ecuador, se estudian las estrategias de desarrollo del quichua en el contexto urbano, de construcción curricular y de participación social; y en el Perú, se analizan las estrategias de capacitación docente y seguimiento en aula y de participación social. Como afirma Virginia Zavala en la introducción al estudio, las estrategias elegidas son cruciales para el futuro desarrollo de la EIB, especialmente la de participación social, que está presente a lo largo de todo el estudio, ya sea porque es estudiada como una estrategia en sí misma en los tres países, o porque es un componente fundamental de las otras estrategias. *Así, en todos los casos la participación social legitima la estrategia desarrollada y además favorece la posibilidad de que se dé el salto al nivel de las políticas.*

Agradecemos la generosa colaboración de los representantes de las instituciones que contribuyeron a brindar la información acerca de las experiencias estudiadas, a los padres y madres de familia, a los líderes de las organizaciones indígenas, autoridades comunales, docentes, estudiantes, especialistas y autoridades del Sector Educación y de los gobiernos locales que participaron en las entrevistas y reuniones, así como a todas aquellas personas que formaron parte, con gran compromiso y entusiasmo, de los talleres de retroalimentación de los avances del estudio, realizados en cada país entre octubre y noviembre del 2006, y en el taller regional llevado a cabo en el Cusco en diciembre pasado.

Reconocemos el valioso y fructífero trabajo realizado por Virginia Zavala, quien asumió la conducción regional de este estudio, contando con la participación de un equipo de destacados profesionales para efectuar la sistematización de la información secundaria y la investigación de campo: Nancy Ventiades de Bolivia; Ángel Ramírez de Ecuador; y Lucy Trapnell, Roberto Zariquiey y Ana María Robles de Perú. Asimismo, agradecemos a Ruth Moya por sus aportes generales al estudio, la revisión y ampliación de la información de las experiencias desarrolladas en Ecuador y la elaboración del prefacio.

Esperamos que este estudio sea un aliciente y un documento de consulta de los gobiernos nacionales, locales, organizaciones indígenas, líderes comunales, docentes y representantes de instituciones de la sociedad civil para la formulación e implementación de políticas públicas que nos lleven a concretar los cambios requeridos para alcanzar la equidad, calidad y pertinencia de una nueva educación con escuelas, colegios y universidades interculturales y bilingües en las diferentes ciudades y zonas rurales de Bolivia, Ecuador y Perú.

Ana María Robles.

Setiembre 2007

Prefacio

El presente trabajo, intitulado *Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*, ha sido auspiciado por CARE en los tres países ya mencionados de la Región Andina, en virtud de su interés institucional en contribuir a mejorar la calidad de la educación intercultural bilingüe, a través del acompañamiento a estos procesos educativos y a la necesidad de comprender los fundamentos y las estrategias que sustentan la búsqueda colectiva de la calidad, la equidad y la pertinencia de una educación largamente demandada por los pueblos indígenas de estos países.

Así, se analiza el empleo de seis estrategias innovadoras desarrolladas en experiencias de EIB (Educación Intercultural Bilingüe) en Bolivia, Ecuador y Perú: las estrategias de participación social; capacitación, monitoreo y seguimiento en aula; desarrollo curricular; revitalización de lenguas; metodología de enseñanza del castellano como segunda lengua; y desarrollo de la lengua vernácula en contextos urbanos. Las estrategias objeto de estudio son cruciales para el futuro desarrollo de la EIB en la región.

La estrategia de participación social se estudia en los tres países: en Bolivia, a través de la experiencia de la Fundación Machaqa Amawt'a de Jesús de Machaqa en la zona aimara del departamento de La Paz; en Ecuador, a través del Sistema Experimental de Educación Intercultural de Cotopaxi (SEEIC); y en el Perú, a través del Proyecto Nueva Educación Bilingüe Multicultural en los Andes (EDUBIMA) en Azángaro, Puno y del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) en la zona del Alto Marañón, Amazonas.

Asimismo, la estrategia de capacitación ha tenido un papel preponderante en las experiencias reseñadas. Cabe resaltar el giro fundamental consistente en el recambio de la estrategia "en cascada" a favor de la estrategia "a pie de aula", lo cual también puede señalarse con respecto a los procesos de monitoreo y evaluación.

La estrategia de desarrollo curricular se analiza a través de la experiencia de la Unidad Educativa Amawta Ñampi del Sistema de EIB de Pastaza en la amazonía ecuatoriana.

En el Perú se analiza la estrategia de capacitación, monitoreo y seguimiento en aula en el marco del Proyecto de Educación Rural Fe y Alegría N° 44 en

Quispicanchis, Cusco; y en el del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), en la zona del Alto Marañón, Amazonas.

En Bolivia y Ecuador se analizan estrategias relacionadas con planificación lingüística y políticas del uso de las lenguas en la EIB. Así, en Bolivia se estudian la estrategia de revitalización del bésiro en la chiquitanía y la de la enseñanza del castellano como segunda lengua en el Programa de EIB en la zona guaraní; y, en Ecuador, la estrategia de la enseñanza del quichua en la unidad educativa "Tránsito Amaguaña", en una zona marginal de Quito.

Las estrategias analizadas superan los cinco años de implementación, excepto el caso del programa FORMABIAP, que cuenta con sólo dos, aunque la experiencia de dicho proyecto, pionero en la amazonía peruana, se remonta a hace más de una década.

Un breve análisis de lo expuesto hasta aquí nos permite señalar que no es producto del azar que las oficinas regionales de CARE se hayan interesado en realizar un estudio de EIB en Bolivia, Ecuador y Perú. Más allá de sistematizar experiencias –lo cual también resulta necesario–, se procuró reconocer aquellos elementos que han logrado impactar positivamente en la ejecución y desarrollo de experiencias concretas que, además, pudieran ser replicables. Como se verá a lo largo del estudio, se ha seleccionado una serie de estrategias impulsadas por las distintas comunidades educativas, con el propósito de hacer visibles y productivos los cambios e innovaciones que pueden contribuir a la calidad, pertinencia y equidad educativas.

Las experiencias, aunque diversas, comparten el reconocimiento del contexto social, cultural y medioambiental en el que se inscribe la presencia indígena. En efecto, en el desarrollo de todos estos casos puede advertirse que los equipos técnicos encargados de su implementación partieron del análisis de las condiciones de exclusión y marginalidad educativas de los estudiantes indígenas así como de las escasas oportunidades de que sean ejercidos sus derechos educativos y culturales.

A partir del reconocimiento de estos factores negativos, los distintos actores que intervienen en cada experiencia educativa han creado nuevas condiciones de participación social y han hecho uso de más de un recurso para imaginar y desarrollar propuestas educativas que puedan satisfacer las aspiraciones de los destinatarios últimos. Tales recursos han sido creados en

el proceso educativo, no sin traspiés o dificultades, pero, como se verá en el libro, ellos han coadyuvado a lograr que esa educación responda de manera más significativa a las necesidades sociales de los pueblos indígenas.

Como es sabido, junto con México y Guatemala, los países andinos de Bolivia, Ecuador y Perú representan la mayor densidad poblacional indígena y buena parte de la enorme riqueza y diversidad sociolingüística y cultural de América Latina. En efecto, los tres países andinos han sido el escenario histórico de civilizaciones y culturas milenarias, y cobijan pueblos, lenguas y culturas tanto andinas como amazónicas. Por otro lado, los tres países albergan en sus territorios nacionales culturas y lenguas comunes: la lengua quechua en Bolivia y Perú y la quichua en Ecuador; la aimara en Bolivia y Perú; y diversas lenguas amazónicas en Ecuador y Perú, como las lenguas de la familia jivaroana, por citar un ejemplo. Tanto Ecuador como Perú todavía conservan lenguas y culturas en la cuenca de Pacífico. En la cuenca amazónica, los tres países juntos reúnen más de un centenar de lenguas y un número igual o mayor de pueblos que las hablan, correspondiendo la mayor variedad a Perú, seguido de Bolivia y Ecuador. Todo esto abona a favor del inequívoco reconocimiento contemporáneo de la enorme diversidad lingüística, cultural y ecológica de estos tres países.

Esta diversidad, a lo largo de la historia, ha sido reconocida o *invisibilizada* de acuerdo al flujo político de cada país, y sólo a fines del siglo XX ha pasado a formar parte del imaginario de las identidades nacionales. No de otra manera puede entenderse el hecho de que los estados nacionales hayan delegado permanentemente la atención de la investigación lingüística y de la educación de las etnias minoritarias, a las iglesias: a la católica primero y a la evangélica después. Desde los años cincuenta, en la mayoría de los países de América Latina se hizo presente el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), a través de convenios con los ministerios de Educación respectivos. Los tres países andinos aquí estudiados no fueron la excepción.

El abandono de los ministerios de Educación y la inercia de las universidades nacionales fueron factores que abonaron a favor de la *invisibilización* de los pueblos indígenas. Esta situación ha mejorado debido a la presencia de la EIB pública y al creciente interés de las universidades nacionales por atender a la EIB y a los pueblos minoritarios. Una buena muestra de esto es la existencia del Programa PROEIB Andes en la Universidad San Simón de Cochabamba, Bolivia; el reciente compromiso de la Universidad René Moreno con la problemática sociolingüística de las Tierras Bajas de Bolivia;

así como el interés de universidades ecuatorianas como la Politécnica Salesiana o la de Cuenca, que desde hace años ofrecen programas de EIB; o el de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima, la cual hace ya varias décadas iniciara el proyecto de enseñanza del castellano como segunda lengua en Ayacucho y, en la actualidad, impulsa estudios sobre lenguas amazónicas.

La delegación de tareas investigativas y educativas fundamentales en instituciones como el ILV ha contribuido a desarrollar en el imaginario de los propios indígenas una noción de dependencia emocional y cultural, como se registra en la experiencia de los chiquitanos que aspiran a revitalizar el bésiro. Éste no es un caso aislado en América Latina, y muestra la poca responsabilidad con la que han sido tratados los asuntos de las culturas nacionales. No obstante, en el caso boliviano es fundamental reconocer el papel asumido por el Consejo Educativo de los Pueblos Originarios (CEPO) multiétnico en el desarrollo de una consciencia de orgullo y lealtad cultural y lingüística. Es preciso recordar que esta misma participación fue auspiciada inicialmente por la Ley de Reforma Educativa, aunque el proceso no habría sido posible sin el fortalecimiento de la propia identidad, el afianzamiento de la organización chiquitana y el respaldo general de la organización indígena regional, el Consejo Indígena del Oriente Boliviano (CIDOB). Es interesante recordar que este proyecto de revitalización lingüística tuvo como antecedente las demandas y las luchas por la tierra de la población.

Sobre la cuestión lingüística, vale recalcar que el esfuerzo principal, sobre todo por parte de la institucionalidad pública, ha estado centrado en la oficialización de las lenguas indígenas para el hecho educativo, y así fue como se legisló la cooficialidad de las lenguas. Para las lenguas mayoritarias andinas se ha desarrollado el mayor número de estrategias y acciones de planificación lingüística, particularmente para la lengua quechua/quichua y, en menor grado, para la lengua aimara. Este esfuerzo, aunque necesario e impostergable, a menudo ha cerrado el paso -a veces por omisión- a la creación de condiciones propicias para el desarrollo de las restantes lenguas indígenas nacionales. Un esfuerzo por generar estas condiciones fue el realizado respecto a las lenguas indígenas del oriente boliviano mediante los aquí reseñados "Talleres de escritores de los alfabetos", que constituyeron el paso inicial para la inducción a la educación intercultural bilingüe y a la producción de materiales escritos en las lenguas originarias.

Un esfuerzo similar fue iniciado, de modo precursor, por el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP). Recientemente, en los años 2003 y 2004, estas experiencias se extendieron a los docentes bolivianos.

En Ecuador, los esfuerzos por lograr la unidad de la escritura de una lengua indígena se presentaron en el marco de la experiencia educativa de la Federación Shuar, la misma que inspiró el proceso de unificación del alfabeto de la lengua quichua a inicios de la década de 1980. A partir de entonces, se cuenta con alfabetos unificados para casi todas las lenguas.

Es preciso, sin embargo, tomar en consideración que la unificación de los alfabetos abona poco en favor de la unidad de la escritura, proceso mucho más complejo que va de la mano de la implementación de políticas lingüísticas en el seno de las instituciones educativas de EIB así como de la creación de dispositivos comunicacionales y legales que amparen el uso de las lenguas tanto en la escuela como fuera de ella; para lo cual, se considera el soporte comunitario necesario a fin de que las lenguas originarias puedan ser usadas y desarrolladas tanto en la escuela como en la vida pública. Es de esperarse que las actuales normas sobre el derecho a la administración de justicia en la propia lengua, así como el debate en torno a la pluralidad jurídica como telón de fondo de la administración de la justicia, contribuyan a ampliar y a desarrollar las lenguas en este ámbito jurídico.

Esfuerzos como el de desarrollar la lengua quichua en Quito muestran no sólo la utilidad sino el valor simbólico de la lengua originaria como elemento de cohesión e identidad grupal, aun en las condiciones adversas que impone un contexto alienante para la propia reproducción cultural. De ahí que, como lo ejemplifica la experiencia de la Unidad Educativa "Tránsito Amaguaña", el aprendizaje o el desarrollo de la lengua quichua por parte de los niños y jóvenes migrantes es un recurso político de afirmación identitaria positiva. Lo interesante a nivel pedagógico, más allá de la valoración política de lengua materna asignada a la lengua quichua, es la estrategia pedagógica del uso de las dos lenguas -quichua y castellano- para ámbitos comunicacionales significativos para el niño en el contexto de sus propios aprendizajes.

Asimismo, son importantes las estrategias relativas a la enseñanza del castellano como segunda lengua y, tal como lo señala el estudio, es indispensable que este tipo de metodología esté presente en los procesos de formación inicial docente, a fin de exponer al futuro maestro a una visión holística de

todas las políticas lingüísticas que atraviesan la propuesta curricular y que se pueda esclarecer, en cada caso, si el español es o no una segunda lengua y si, en determinadas situaciones sociolingüísticas, el español es la lengua materna a partir de la cual se construye la identidad indígena.

En otro orden de ideas, gracias a la emergencia de los movimientos y organizaciones campesinas e indígenas y, en el caso de Ecuador y Bolivia, a las importantes movilizaciones indígenas en la década de 1990, el reconocimiento público de la diversidad cultural, progresivamente, ha pasado a constituir el sustento de acciones e intervenciones públicas que buscan atender algunas de las necesidades sociales de los pueblos indígenas, aunque todavía queda pendiente la generación de políticas públicas que aborden sus demandas y necesidades desde una perspectiva integral.

Un hecho fundamental para comprender estos procesos es que, particularmente desde la década de 1980, apareció uno de los fenómenos históricos más singulares: los propios pueblos indígenas se autodefinieron, se autoreconocieron y se autovisibilizaron como tales, y lograron situar la cuestión indígena en el escenario político, como elemento constitutivo de la cuestión nacional.

En el campo educativo, las demandas indígenas se sustentaron en el hecho incontrovertible de que la exclusión ha sido uno de los factores responsables de la pobreza material y espiritual de los pueblos indígenas. Tanto la educación pública como la privada habían enarbolado -desde siempre- el ideario de la hegemonía nacional en función de la consolidación de los modelos de vida y de desarrollo implantados por las clases políticas de nuestros países.

Sin embargo, algunos avances previos se presentaron desde los propios estados, como fue el caso de los primeros esfuerzos del Perú, en la década de 1970, por desarrollar la educación bilingüe y oficializar la lengua quechua. En Ecuador y Bolivia los primeros esfuerzos por desarrollar propuestas educativas desde los propios actores indígenas ocurrió, fundamentalmente, desde las organizaciones comunitarias; y tales experiencias se remontan a la década de 1940. Durante esa misma década, y a lo largo de las dos siguientes, los maestros rurales de los tres países reconocieron que no podía haber equidad educativa sin que se atendieran las especificidades de lengua y cultura así como el problema agrario. En la década de 1970, un movimiento indígena ecuatoriano, la Federación Shuar, situó el conjunto de demandas

indígenas de la nación shuar, incluida la referida a la educación, en un escenario aún más complejo: el del territorio étnico. Esta experiencia, al menos en Ecuador, incidió en la elaboración conceptual de la demanda indígena por el derecho a su entorno, y las luchas agrarias comenzaron a constituir, particularmente en las áreas de foresta tropical de la cuenca amazónica y la cuenca del Pacífico, luchas por el territorio ancestral. Estas demandas por la tierra en la sierra y por los territorios en las áreas selváticas, constituiría, sin lugar a dudas, uno de los elementos centrales de la autoconsciencia étnica y territorial. En este mismo ámbito, la defensa de la propia cultura y de las lenguas ha sido uno de los lineamientos clave en la lucha indígena.

Más allá de las luchas por la tierra o por el territorio, los movimientos indígenas de este rincón de la Región Andina se comprometieron en un proyecto de "reindianización", como lo demostraría, por ejemplo, el esfuerzo de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) por "guaranizar" su propia educación. En los Andes meridionales -Perú especialmente, seguido de Bolivia- ha habido un afán especial por desentrañar el sentido de la "cultura andina", mientras que en Ecuador el énfasis se ha colocado en la propuesta de las "nacionalidades" indígenas y en la conceptualización del Estado plurinacional, ahora también asumido por el movimiento indígena de Bolivia, el cual pone en cuestión el concepto, construido a inicios de la vida republicana, de la nación hegemónica, que concebía una "nación" sin ciudadanos indígenas.

Desde los estados se han practicado distintas estrategias dirigidas a la visibilización de las lenguas y culturas así como de los derechos educativos y culturales, lo cual constituye un avance general en la concepción de cómo deben operar los sistemas educativos nacionales. Sin lugar a dudas, el hecho de que los tres países hayan firmado y ratificado el Convenio 169 de la OIT ha sido un referente importante para que los mismos pueblos indígenas breguen por estos derechos colectivos. En este mismo marco general se han dado las condiciones necesarias para que los derechos colectivos de los pueblos sean jurídicamente reconocidos y para que, en este nuevo escenario, las organizaciones y movimientos indígenas puedan establecer sus derechos y competencias en el ámbito de los derechos individuales como en el de los derechos colectivos. En este sentido, el salto cualitativo de los tres países andinos ha sido enorme, aunque todavía tengan que buscarse los mecanismos operacionales para que los derechos no sólo formen parte de los paradigmas jurídicos sino de la vida cotidiana.

Otro cambio importante operado en la institucionalidad del Estado ha sido el amparo progresivo a las formas de participación social en el quehacer público, hecho que ha contribuido a redefinir los conceptos de ciudadanía y de participación ciudadana. Como parte de este nuevo conjunto de ideas, se discute también la noción de la ciudadanía intercultural, la cual, como puede entenderse, encierra una interpelación a la naturaleza de la misma "ciudadanía" enmarcada en las relaciones sociales instauradas en las sociedades andinas y que, en la medida en que su discusión se profundice, deberá contribuir a diseñar formas de participación y de representación tanto de los individuos como de los colectivos sociohistóricos de los pueblos y naciones indígenas.

Precisamente en las zonas andinas de Ecuador, Perú y Bolivia, se desarrolló la noción de "interculturalidad" no como el adosamiento de culturas que conviven, se toleran y mantienen un diálogo inocuo, sino como el conjunto de relaciones sociales, económicas, lingüísticas y culturales inscritas en un tejido social lleno de contradicciones y en un escenario de poder. Es, por tanto, el recambio de estas relaciones en favor de la ampliación de la democracia y de los derechos humanos universales y culturales específicos, lo que dotará de sentido y de valor a la misma participación social.

En general, y como parte de este proceso de afirmación de la identidad étnica y de la identidad de clase, en los tres países han ocurrido transformaciones en los marcos jurídicos nacionales que, aún con sus peculiaridades, tienen en común el reconocimiento de que las respectivas sociedades nacionales son plurilingües, pluriétnicas y pluriculturales. En este marco, los respectivos estados nacionales han atendido, de manera particular, la cuestión educativa dirigida a los pueblos indígenas.

En efecto, en los tres países la EIB es, actualmente, una de sus políticas públicas, cuyo desarrollo ha respondido, sin duda, a la evolución de las transformaciones institucionales de los respectivos estados. Por la misma razón, en este escenario históricamente común se han dado respuestas de políticas públicas de EIB, con sus propias peculiaridades.

Así, en el Perú la EIB está planteada básicamente desde el escenario de la educación rural. Más aún, este carácter de ruralidad de la EIB se ha confirmado con los cambios de designación de la instancia institucional que la atiende. En efecto, la anterior DIGEBIL (Dirección General de Educación Bilingüe) se transformó en la DINEBI (Dirección Nacional de Educación Bi-

lingüe Intercultural) y, posteriormente, en la DINEIBIR (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Rural).

En Bolivia, a partir de la Ley N° 1565 de Reforma Educativa de la década de 1980, la EIB es concebida, por primera vez en el país y en toda la subregión andina, como la oferta de educación "para todos", esto es, para todos los ciudadanos bolivianos del campo y la ciudad, indígenas y mestizos, aunque en los hechos fueron priorizadas las acciones de la EIB rural. Si bien se creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, esta operó casi al final de la etapa de implementación de la Reforma Educativa. En el año 2006, a los doce años de la expedición de la mencionada Ley, ésta fue subrogada para proponer la nueva Ley de Educación "Avelino Siñani y Lizardo Pérez" que, principalmente, debe responder al conjunto de necesidades educativas de los pueblos y naciones, a todos los bolivianos del campo y la ciudad. Esta propuesta de ley también contempla el bilingüismo para todos, es decir, el uso pedagógico de las lenguas originarias y del español así como la adquisición de alguna lengua extranjera. Al momento de escribirse este prefacio, la nueva Ley de Educación no ha sido todavía sancionada. En el mismo marco en que se expidió la Ley de Reforma Educativa también se expidió la Ley de Participación Popular, que ampara los derechos de los pueblos originarios.

En Ecuador, la EIB también fue institucionalizada en la segunda mitad de la década de 1980 a partir de la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB). La EIB fue concebida como oferta educativa para el área rural, pero con un concepto de "territorialidad" que abarcaba casi todas las provincias serranas, todas las provincias amazónicas y parte de las de la costa, donde existen pueblos indígenas ancestrales. Quizás el asunto más interesante es que la DINEIB, a partir de la década de 1990, se constituyó en un sistema técnico, administrativo y financiero autónomo. A través de mecanismos administrativos e institucionales, la DINEIB ha buscado atender a la población migrante, básicamente de la nacionalidad quichua, en la ciudad de Guayaquil y en las Islas Galápagos, y existe la apertura para atender unas pocas unidades de EIB en Quito, como es el caso de la experiencia que se examina en este libro, aunque no existe una política institucional definida para atender la EIB urbana.

La atención a la EIB urbana es, por tanto, una cuestión que debe ser resuelta como política pública por los sistemas educativos de Perú y de Ecuador. En el caso de Bolivia, debe tratarse más bien del desarrollo de estrategias

pertinentes de atención a la EIB urbana. En los tres casos es indispensable consolidar el desarrollo y las experiencias positivas y rectificar los errores existentes, tanto en la dimensión cultural y pedagógica como en la de la gestión institucional. También en los tres países es indispensable una inversión social significativa que permita formar los recursos humanos necesarios y que haga posible contar con una EIB de calidad, pertinente, equitativa e inclusiva, que represente los intereses de los pueblos, en el campo y en la ciudad; y que sea una educación "para todas las sangres", como lo señala la bella metáfora que los educadores peruanos han recreado inspirándose en el pensamiento de Arguedas.

De cualquier manera, en los tres países, y pese a los intentos por atender a la EIB urbana en Bolivia y Ecuador, la oferta de EIB continúa siendo fundamentalmente rural, no obstante el innegable incremento -sin precedentes en la historia reciente-, del vaciamiento de las comunidades indígenas -especialmente andinas-, hacia las ciudades pequeñas, intermedias y grandes, donde los indígenas pasan a conformar los cordones de pobreza. El tratamiento de la EIB urbana es aún, por tanto, una asignatura pendiente.

En párrafos precedentes se aludió a la enorme diversidad lingüística y cultural de las áreas de la foresta tropical en los tres países. Sin embargo, pese a los esfuerzos desplegados, aún subsiste el problema de la *invisibilización* de estos pueblos indígenas, en su gran mayoría compuestos por etnias minoritarias, y aún de pueblos que han decidido voluntariamente su aislamiento, por estar gravemente expuestos a amenazas de toda índole que inclusive ponen en riesgo su subsistencia material como pueblos. Los trastornos ocasionados a su hábitat, fundamentalmente a partir del desarrollo de actividades extractivas y de la implementación de políticas de colonización o de sedentarización de los pueblos de horticultores itinerantes, casi ha hecho colapsar su modo de vida y, en este contexto, los modos de producción, las tecnologías, los conocimientos y las lenguas de estas culturas están expuestos a su devastación. Este tipo de cambios afecta a prácticamente todos los pueblos amazónicos "contactados" y en aislamiento voluntario de Bolivia, Ecuador y Perú, y a los pueblos indígenas ancestrales de la costa del Pacífico en Ecuador.

Sin la resolución de los graves problemas que aquejan a estos pueblos, en congruencia con las soluciones a los problemas de los pueblos indígenas de las comunidades campesinas y artesanas y de los indígenas de las ciudades, difícilmente la EIB puede paliar sus expectativas y necesidades. La destruc-

ción de los bosques, la explotación petrolera y minera, la implantación de vías de comunicación ajenas a las necesidades sociales de estos pueblos pero útiles a las grandes empresas comerciales, el acoso a sus conocimientos, la desconstitución de la vida familiar, clánica o comunitaria, y la destrucción de sus nexos espirituales, es la amenaza moderna a la cual deben dar respuesta nuestras sociedades y sus representantes políticos.

Pese a estas condiciones adversas, como lo muestran las experiencias amazónicas de Bolivia, Ecuador y Perú aquí presentadas, los pueblos indígenas han hecho grandes esfuerzos por reconstituir su patrimonio espiritual y por encontrar algunos caminos, desde la educación, para que sus modos de vida, conocimientos y organización estén representados en la escuela.

Es el caso de la propuesta de recuperación del bésiro de la chiquitania boliviana; el de los avances para desarrollar un currículo para la educación de las nacionalidades que habitan las inmediaciones y la propia cuenca del Pastaza en Ecuador; o el de la constitución de redes de unidades educativas desarrolladas por el pueblo awajun del Perú. Cada una de estas experiencias constituye un intento por responder a las condiciones concretas desarrolladas desde la sociedad nacional y, a menudo, también desde la institucionalidad educativa existente. Esta misma institucionalidad crea y provoca mediaciones culturales y nuevas propuestas institucionales cuyo impacto sólo puede entenderse en el proceso y en el futuro, incluso cercano, dada la vertiginosidad de los cambios. El grado de adecuación de tales propuestas se irá decantando y, sólo si provocan el bienestar de los pueblos que han asumido tales cambios, se podrá saber si los mismos coadyuvaron a la calidad integral de la vida, meta a la cual aspiran todos los concernidos: los pueblos indígenas y las instituciones de apoyo, públicas y privadas.

La mayoría de cambios en la institucionalidad educativa en las experiencias expuestas en este libro, se inspiran en dos factores: la toma de consciencia de los pueblos y comunidades de ejercer sus propios derechos educativos y culturales; y la apertura que favorece la participación social desde escenarios institucionales descentralizados. Dado que estos mismos derechos les han sido negados a los pueblos, y que la definición o remodelación de la descentralización aún no es del todo clara en los tres países, nos encontramos ante un proceso muy complejo, donde son igualmente complejos los caminos para afirmarse colectivamente y para asumir el control social de los procesos educativos que les atañen y conciernen en ese mismo ámbito descentralizado. El gran desafío del presente y del futuro inmediato es

cómo no perder de vista los intereses culturales y educativos peculiares sin olvidar los intereses generales de los pueblos indígenas.

En cuanto a los procesos de construcción curricular, aparentemente se trata de la tarea más compleja de la EIB contemporánea. No cabe duda de que es fundamental el desarrollo de propuestas curriculares relevantes y consecuentes con la asunción de la diversidad cultural, pero parece peligroso plantear la autonomía curricular, administrativa y financiera por pueblo, porque tal decisión parecería significar una nueva delegación a la comunidad de aquello que construye una compleja responsabilidad pública.

En torno a la sostenibilidad de las experiencias, es preciso acotar que ella se sustenta en múltiples factores: las normas jurídicas, la inversión educativa, la capacidad de generar conocimientos, la capacidad de acercar estos nuevos conocimientos y actitudes a la realidad del aula, la participación y el apoyo familiar y social, entre otros.

Si bien los procesos de descentralización han ido acompañados de una mejor capacidad para generar recursos financieros para las distintas experiencias de EIB, no hay que olvidar que la sostenibilidad no depende de la capacidad de obtener financiamiento, como a menudo se entiende. El acceso a recursos financieros no siempre equivale a la sostenibilidad de los procesos educativos; más aún, a menudo contribuyen a desestabilizarlos y a que la población asuma agendas institucionales ajenas a la de las comunidades y organizaciones indígenas.

Para terminar, invitamos a leer este libro y a descubrir en él nuevas preguntas. Esperamos contribuya a que seamos más creativos y más reflexivos, y nos muestre el camino para concordar o para discrepar, todo ello en el mejor esfuerzo de alcanzar una educación intercultural bilingüe digna de nuestros pueblos.

Ruth Moya

Introducción

En el contexto de tradiciones centralistas y de diseños de políticas “desde arriba”, el estudio de experiencias concretas de Educación Intercultural Bilingüe (en adelante, EIB) que cubren necesidades puntuales, puede ayudarnos a pensar en la construcción de políticas “desde abajo”. A pesar de que constantemente los discursos oficiales hacen referencia a la importancia de tomar en cuenta la diversidad, lo que sabemos sobre los espacios –fuera de la escuela- en los que la gente aprende, sobre el funcionamiento de las lenguas en la vida diaria y sobre la gestión de las organizaciones comunales en contextos culturales no hegemónicos, es muy poco. El estudio de casos concretos de EIB puede contribuir a desentrañar la naturaleza de las especificidades de las condiciones en las que se desarrolla la EIB y a encontrar los mecanismos que permitan incorporar tales especificidades en el marco general de los objetivos educacionales de cada país, a fin de asegurar en cada caso los más adecuados niveles de participación y de representación social. Para que no existan distancias entre la norma impuesta y la práctica cotidiana, creemos que las leyes deberían surgir de las mejores prácticas sociales, de la decisión de responder a las necesidades educativas más urgentes y de la voluntad de realizar los cambios requeridos por nuestras sociedades.

A pesar de que existen diversos estudios sobre EIB en la región, ellos no han estado orientados a determinar los elementos o factores significativos que podrían posibilitar la definición de políticas en este campo. El presente estudio busca precisamente cubrir tal vacío y constituir un aporte para que, a partir de la *visibilización* social de una serie de estrategias de EIB, se pueda tener más insumos para la delimitación de políticas de esta modalidad educativa. Por ello, este estudio no constituye un diagnóstico de estrategias de EIB ni una descripción del estado vigente de las estrategias elegidas: es una reflexión sobre las condiciones que han determinado sus buenos resultados y cómo incorporarlas en el sistema educativo del país o de la región. Lo que interesa, entonces, es abstraer lecciones de las diferentes estrategias y pensar en cuánto se puede generalizar a partir de cada una de ellas.

Somos conscientes de la importancia de la visión a largo plazo para dar continuidad a los procesos y lograr el cumplimiento de políticas y metas educativas. En este sentido, es fundamental la concreción y sostenibilidad de políticas de EIB que vayan más allá de los cambios de gobierno. Tam-

bién somos conscientes de que las políticas no emergen directamente de las experiencias concretas y de que ellas pueden incluso llegar a asfixiar o limitar una estrategia que había funcionado adecuadamente en un contexto local antes de ser institucionalizada.

Es importante precisar que la política ya no puede ser entendida como la expresión de una simple decisión ni como el producto de la voluntad de unos cuantos. Debe ser vista, más bien, como el resultado de interacciones múltiples en las que participen muchos actores que debatan para buscar acuerdos en torno a los problemas y a cómo encararlos (Andrade sin fecha). Por lo tanto, en lugar de pensar en la política solamente desde su dimensión técnica o racional, hay que concebirla como el resultado de un proceso deliberativo, de diseño colectivo, orientado a la búsqueda de consensos y al establecimiento de acuerdos (Majone 1997). Si la dimensión social de la política no está presente, la institucionalización de las estrategias puede tener como consecuencia la mala interpretación de las mismas y el *desempoderamiento* de los actores involucrados.

El presente estudio rescata seis estrategias innovadoras desarrolladas durante los últimos cinco años en experiencias de EIB en Bolivia, Ecuador y Perú: la participación social; la capacitación, el monitoreo y el seguimiento en aula; la construcción curricular; la revitalización de las lenguas; la metodología de enseñanza del castellano como segunda lengua; y el desarrollo de la lengua vernácula en contextos urbanos. En el caso de Bolivia, se estudiarán tres estrategias desarrolladas en dos experiencias: la estrategia de revitalización del bésiro y la de enseñanza del castellano como segunda lengua del Programa de Educación Intercultural Bilingüe de Tierras Bajas en la zona chiquitana y en la zona guaraní, respectivamente; y la estrategia de participación social de la Fundación Machaqa Amawt'a de Jesús de Machaqa, en la zona aimara del departamento de La Paz. En el caso de Ecuador, se analizarán tres estrategias desarrolladas en tres experiencias: la estrategia de participación social del Sistema Experimental de Educación Intercultural de Cotopaxi (SEIC) en la zona andina; la estrategia de desarrollo del quichua en zona urbana de la Unidad Educativa Experimental "Tránsito Amaguaña" en Quito; y la estrategia de construcción curricular del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de Pastaza, en la amazonía. Finalmente, en el caso del Perú se estudiarán cuatro estrategias desarrolladas en tres experiencias distintas: la estrategia de participación social del proyecto promovido por CARE Nueva Educación Bilingüe Multicultural en los Andes (EDUBIMA) en

Azángaro, Puno; las estrategias de participación social y de capacitación, monitoreo y seguimiento en aula del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) en la zona del Alto Marañón, Amazonas; y la estrategia de capacitación, monitoreo y seguimiento en aula del Proyecto de Educación Rural Fe y Alegría N° 44 en Quispicanchis, Cusco. Los criterios para elegir las estrategias fueron de distinto tipo. Más allá de intentar abarcar una variedad de estrategias en diversas experiencias tanto de los Andes como de la amazonía de los tres países, se buscaron aquellas que hubieran logrado un impacto positivo en las poblaciones vulnerables de los diversos contextos. Asimismo, se eligieron aquellas estrategias ampliamente documentadas (que contaran con sistematizaciones o evaluaciones, por ejemplo) para que, de ese modo, el trabajo de campo pudiera ser complementado con la información existente. Finalmente, se buscaron estrategias con al menos cinco años de aplicación, pues de esa forma podría analizarse su impacto. Sin embargo, debemos acotar que en el caso del FORMABIAP en la amazonía del Perú, las estrategias estudiadas sólo cuentan con dos años de existencia. Por tanto, en este caso específico estaríamos hablando no tanto de aprendizajes logrados a partir de la estrategia, sino de concepciones novedosas que están reorientando la labor de FORMABIAP.

De esta manera, se eligieron una o dos estrategias de ocho experiencias de EIB de la región. No se trata, entonces, de un estudio donde se aborda toda una experiencia completa, sino más bien aquellas estrategias de diversas experiencias, de las que se pueden extraer mayores aportes para la EIB. Ahora bien, es importante aclarar que cuando se alude a estrategias innovadoras, no se hace referencia únicamente a logros de aprendizaje en lectoescritura o en matemática, vale decir, a aquella forma en que se mide la calidad educativa desde la oficialidad. Si bien algunas de estas estrategias han tenido un impacto positivo en los logros de aprendizaje de niños y niñas, nuestro análisis considera sus resultados más allá de los aspectos estrictamente pedagógicos. También se ha tomado en cuenta si tales innovaciones han logrado enfrentar los nudos críticos de la educación escolar: si los padres de familia se han convertido en reales interlocutores de las decisiones escolares; si el currículo se ha construido desde las bases; si la escuela ha logrado que las lenguas vernáculas se desarrollen; y si la escuela ha incorporado la dinámica comunal en su agenda, entre otros aspectos. Por lo tanto, cuando hacemos referencia a las innovaciones de las estrategias queremos ir más allá de las instituciones que están detrás de ellas. Las estrategias que aquí se analizan son aquellas que han logrado avances diferenciados del resto.

Consideramos que las estrategias elegidas para este estudio –con las que dialogamos de manera crítica y reflexiva- son cruciales para el futuro desarrollo de la EIB en la región. En cuanto a la *participación social*, se trata de un elemento que atraviesa todo el estudio. Si bien se trabaja como estrategia en sí misma en cuatro experiencias (una en Bolivia, una en Ecuador y dos en el Perú), las otras estrategias también contienen un componente de participación social que las sustenta. Así, en todos los casos la participación social legitima la estrategia desarrollada y además favorece la posibilidad de que se dé el salto al nivel de las políticas. Por su parte, la estrategia de *construcción curricular* muestra que, hasta el momento, ella constituye un reto que no logra concretarse a cabalidad, pues el concepto de diversificación aún estaría funcionando como una camisa de fuerza que no permite interculturalizar el currículo. La estrategia de *capacitación, monitoreo y seguimiento en aula* también resulta fundamental para la EIB, pues la carencia de personal preparado para el desarrollo de procesos interculturales y bilingües es una realidad que no logra ser superada hasta el día de hoy, básicamente porque la mayoría de institutos superiores pedagógicos y universidades funcionan con enfoques monolingües y monoculturales, y porque incluso las instituciones que dicen ofrecer la especialidad en realidad no lo hacen. Como consecuencia, existen muchas escuelas que, a pesar de ofrecer oficialmente EIB, no aplican adecuadamente esta modalidad educativa. Las tres estrategias restantes abordan aspectos lingüísticos. La de *metodología de enseñanza del castellano como segunda lengua* es clave para el desarrollo de la EIB, debido a que el aprendizaje del castellano por parte de los niños de estas escuelas hasta ahora causa rechazo en los padres de familia, y también debido a la falta de apoyo del Estado y de los organismos internacionales. Por otro lado, la estrategia de *revitalización de lenguas* nos ayuda a reflexionar sobre el rol que debe cumplir la EIB en contextos en los que la lengua se encuentra en peligro de no ser transmitida a las nuevas generaciones, pero en los que la población se moviliza para revertir tal proceso. Finalmente, la *estrategia de desarrollo de la lengua vernácula en contextos urbanos* constituye un aporte fundamental para el reto “desruralizador” que enfrenta la EIB en el siglo XXI, dado que las ciudades latinoamericanas albergan escenarios sociolingüísticos y culturales muy distintos a los de hace varias décadas.

Para elaborar este estudio, CARE convocó a un equipo de profesionales compuesto por una consultora regional y consultores para cada uno de los tres países (uno para Bolivia, uno para Ecuador y tres para el Perú). El trabajo se realizó en conjunto desde el comienzo. Se consultó la documentación

existente y se diseñó la investigación a lo largo de varias reuniones celebradas en Lima, Perú. El trabajo de campo fue conducido por los consultores de los países y duró entre cinco y siete días por cada estrategia estudiada¹. Finalmente, sobre la base de los informes de campo de los consultores, la consultora regional elaboró un manuscrito del estudio. Todo esto constituyó apenas el inicio del proceso, pues luego el manuscrito pasó a ser consultado. En efecto, en cada uno de los países se desarrolló una consulta nacional, a la que asistieron personalidades clave de la EIB, para presentar sus críticas y aportes al estudio. Más adelante se llevó a cabo una consulta regional en la ciudad del Cusco, Perú, en la que participaron más de cincuenta personas de los tres países involucrados, quienes también presentaron aportes fundamentales al documento provisional. Los diversos aportes recolectados en todas estas consultas fueron incorporados al producto final que aquí presentamos.

Para el diseño se utilizó una metodología cualitativa de corte etnográfico y participativo que pudiera dar cuenta de cómo los propios actores involucrados en las diferentes estrategias las conciben y las viven. De esta manera, como método central del estudio optamos por las entrevistas abiertas y en profundidad a los distintos actores (niños, padres de familia, líderes comunales, docentes, autoridades educativas y representantes de los proyectos), las cuales fueron complementadas con observaciones de aula (y otras observaciones participantes en general) y análisis de documentos. Con el objetivo de presentar un "punto de vista interno", no sólo se recogieron las voces (o testimonios) de los diferentes actores y sus respectivos puntos de vista sobre el desarrollo de las estrategias, sino que también se incluyeron en el documento final. A su vez, estos insumos de campo "dialogaron" con una serie de ejes de análisis configurados en diversos marcos teóricos contemplados en el estudio.

Somos conscientes de que el sistema educativo no es neutral, sino que a él subyace un tipo de subjetividad escolarizada con una serie de características particulares. La escuela supone un campo discursivo que implica una manera de estructurar el área del conocimiento y la práctica social. El sujeto escolarizado ha de ser un tipo de ciudadano que –entre otros aspectos- se comporte de cierta forma regulada por la institución: que aprenda de una ma-

1 La coordinadora regional sólo acompañó al equipo en el trabajo de campo de dos estrategias: una de Bolivia y una de Ecuador.

nera específica, que anhele un tipo de conocimiento particular, que produzca ciertos tipos de textos (y no otros) y que interactúe en el espacio escolar de una forma determinada. La escuela, entonces, supone una perspectiva desde la cual los educandos hablan, escuchan, actúan, leen, escriben, piensan, sienten, creen y valoran de ciertas maneras históricamente reconocibles. Esto –claro está– no es natural, sino que ha sido construido desde lo social y lo histórico sobre la base de intereses de sectores dominantes y letrados vinculados a los orígenes de la institución educativa como tal.

Este estudio tuvo en cuenta el aspecto político de la EIB, que cuestiona las representaciones tradicionales de la sociedad, del Estado, de la escuela y del desarrollo. En particular, se consideró que el sistema educativo trasciende los límites de la escuela y que ésta debe dialogar con una visión amplia y abierta sobre la educación sin restringir los potenciales aportes de la EIB en la región. Así, desde paradigmas como los estudios postcoloniales, la pedagogía crítica, los estudios culturales, la educación comunitaria y la antropología lingüística, entre otros, estamos convencidos de que no se puede hacer EIB teniendo en cuenta solamente la escuela. Esta mirada a la educación como algo que abarca más que la escuela, tiene que enmarcarse, a su vez, en la pretensión de construir un Estado pluricultural y multilingüe, que tenga como reales interlocutores a los sujetos que históricamente han sido relegados (sean indígenas o no). En este marco, los programas de EIB deben ser desarrollados según el grado y tipo de bilingüismo de la población de las áreas urbanas y rurales; y la adopción de un modelo lingüístico a seguir constituye una opción política que debe concordar con las necesidades e intereses de la población beneficiaria.

Dentro de esta lógica, más allá de los diversos mecanismos de participación que puedan desarrollarse en los diferentes contextos, el tipo de participación que necesita la EIB es aquella en la que se cuestionen las estructuras que se asumen como “neutrales”, pero que en realidad oprimen a la gente; y no aquella en la que se vislumbran miradas paternalistas en el marco de estructuras que, finalmente, se mantienen en su lugar. Una verdadera participación debe ir más allá de la simple consulta para pedir opinión. La participación real en educación cuestiona la hegemonía y *empodera* a aquellos que normalmente han estado excluidos del sistema educativo (Remy 2005). En tal sentido, esta estrategia es clave para la EIB y para la formación de la ciudadanía en nuestros países.

Por otro lado, si bien el concepto de interculturalidad "es histórico y está determinado por los intereses y la posición social de quien lo enuncia" (Tubino y Zariquiey 2005), es fundamental asumir una perspectiva crítica del fenómeno a partir de la cual podamos trascender el plano reivindicativo de los pueblos indígenas y el plano normativo (en el sentido de un ideal o un deber ser) de los ministerios de Educación. Es necesaria una perspectiva crítica para abordar la diversidad, en la que se reflexione sobre el contacto cultural, dinámico y cambiante, tomando en cuenta, a su vez, el conflicto y la dominación. Asimismo, se debe asumir la necesidad de una perspectiva intercultural no sólo para el plano de los contenidos curriculares, sino también para el plano de la metodología o de los procesos pedagógicos y para el de las actitudes cotidianas en el aula (Burga 2005). Más aún, la perspectiva intercultural no sólo constituye una necesidad para el campo pedagógico y curricular o de aprendizaje formalmente estructurado, sino también para todo aquello que implica el proceso educativo en su conjunto y que va más allá del aula. Esto quiere decir que el trabajo intercultural debe enfocarse también en el campo de la gestión y, en general, en el institucional; en cómo actuamos habitualmente en espacios educativos diversos y en cómo, a través de lo que se enseña y se aprende fuera del aula, se transmiten modelos que distan de ser interculturales (Zavala, Cuenca y Córdova 2005). A lo largo de todo el estudio veremos que tanto el componente de participación como el de interculturalidad atraviesan todas las estrategias de manera diversas.

1. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA REGIÓN

En Ecuador y Bolivia, la EIB se generó a partir de los movimientos sociales y un conjunto de luchas. Por su parte, en el Perú se desarrolló un interés desde el Estado -con el gobierno de Velasco Alvarado en la década de 1970- en que la educación bilingüe se constituya en una oferta de la educación pública. Tal diferencia marcó un desarrollo distinto de este tipo de educación en cada uno de los países. En el Perú (y, en menor medida, en Ecuador y en Bolivia), los intentos de aplicación de la EIB se concretaron en proyectos y programas experimentales de cobertura y duración limitada y, a menudo, de carácter compensatorio. En el Perú y Ecuador (y, en menor medida, en Bolivia), la EIB pudo desarrollarse en un inicio sólo gracias al apoyo internacional.

Sin embargo, en las últimas dos décadas la EIB en la región ha dado el salto -de forma más contundente- de los proyectos a las políticas de Estado; vale decir que los procesos de institucionalización de la EIB son, ahora, una realidad. A lo largo de los últimos años, se han desarrollado múltiples experiencias pedagógicas e institucionales en cada país, en las que la sociedad civil, el Estado y los organismos de cooperación se han organizado para generar aportes. Asimismo, en años recientes, el marco legal a favor de una educación intercultural bilingüe se ha consolidado en los tres países. Todos ellos han ratificado el Convenio 169 de la OIT, el cual reconoce la existencia

de pueblos indígenas con derechos colectivos y propone la organización de programas educativos en lenguas indígenas y en castellano. Es posible afirmar que, en la última década, los organismos y agencias internacionales, multilaterales y bilaterales, han mostrado una apertura sin precedentes con respecto a los asuntos indígenas y particularmente a la educación de la población indígena. Por otro lado, a nivel nacional, las constituciones de Ecuador, Perú y Bolivia reconocen la realidad pluriétnica, pluricultural y pluriolingüe de sus países, garantizan la existencia de la educación intercultural bilingüe, se pronuncian a favor de las diferentes manifestaciones culturales y lingüísticas y le otorgan carácter oficial a las lenguas originarias. Sin embargo, este reconocimiento se da básicamente en el ámbito educativo. La aprobación de leyes de lenguas que puedan funcionar en diversos sectores es todavía un tema pendiente en los tres países.

Hoy en día, la EIB está inscrita en la normatividad educativa y leyes generales de Educación de los tres países. Por su parte, la interculturalidad se presenta como un tema amplio, que abarca más que la EIB y que busca contribuir a alcanzar sociedades incluyentes y democracias interculturales. Por otro lado, la descentralización efectiva de los sistemas educativos en el marco de la modernización del Estado es un proyecto que se está concretando de manera distinta en los tres países. Mientras que en el Perú el proceso está más avanzado, en Bolivia y en Ecuador todavía no hay acuerdos sobre el carácter que la descentralización debería tener. En el marco de la descentralización, diversas leyes de participación han favorecido la democratización de la toma de decisiones en Educación. Las estrategias aquí analizadas están avaladas por este marco normativo aunque, en muchos casos, lo desafían y revelan sus limitaciones.

En general, la EIB surge en los tres contextos como una reacción ante la uniformización lingüístico-cultural como mecanismo para conformar o consolidar los Estados nacionales, y ante la concepción de la diversidad como un problema que es necesario superar o erradicar. Ahora bien, a pesar de que la EIB pretende ser una alternativa a una escuela con espíritu paternalista y de orientación compensatoria y homogeneizante, sus fines han sido diferentes en Ecuador, en Perú y en Bolivia. Esto se refleja en la forma en que la EIB se entiende en el marco de las transformaciones educativas, económicas y políticas de cada uno de estos países. Más aún, en la práctica también existen grandes diferencias, sobre todo con relación a la cobertura y a los avances efectivos de la EIB en cada país.

Sobre la base de las estrategias estudiadas, es posible afirmar que en la región existen múltiples tipos de EIB que otorgan diferente énfasis al plano pedagógico y al político. En un extremo del continuum encontramos propuestas básicamente educativas centradas en que los niños mejoren su rendimiento. Existen propuestas que buscan logros de aprendizaje pero que, al mismo tiempo, proponen un discurso alternativo sobre la educación y cuestionan asuntos de cultura y poder más allá de la escuela. Aunque en todas las propuestas los logros de aprendizaje constituyen un elemento importante, en el lado más político del continuum la causa reivindicativa puede llevar a desatender el plano pedagógico. Como veremos, las diferencias entre las propuestas se vinculan al tipo de posicionamiento de los movimientos sociales en los diversos escenarios políticos.

Por lo tanto, la EIB no sólo adopta diversas formas según los contextos sociohistóricos y sociolingüísticos en los cuales se desarrolla, sino que también persigue distintos fines. Por esta razón, es fundamental desentrañar las declaraciones de los diferentes proyectos en cuanto a la necesidad de vincular la escuela con la comunidad, porque podemos encontrarnos ante diversas representaciones de la escuela, la sociedad, el desarrollo y la calidad educativa. En particular, las diversas propuestas de EIB existentes responden a representaciones muy diferentes de lo que es el desarrollo. Así, mientras que en algunos contextos se maneja un concepto hegemónico que coloca el acento en la lucha por el dominio de la producción y de la economía, en otros los actores asumen que el desarrollo surge de la misma comunidad. Como lo presenta Aikman (2003), para la realidad amazónica peruana, el discurso del autodesarrollo indígena coloca la lucha no sólo en el dominio de la producción y de la economía, sino también en el dominio de los significados: se trata de un desarrollo que se basa en principios sociales, culturales y políticos, que rescata el conocimiento y la práctica indígena y que reta al discurso hegemónico y a las prácticas de desarrollo económico neoliberal, lo cual trae como consecuencia una clara tensión que está presente en el estudio que presentamos: ¿los objetivos de la EIB se centran en los logros académicos de los niños o en los logros políticos de los grupos humanos involucrados? Como afirmamos líneas arriba, en los distintos contextos el énfasis varía entre ambos polos. Consideramos, sin embargo, que ambos son importantes y que, si bien los resultados en los educandos son fundamentales y además muchas veces mueven procesos de otro tipo, los procesos en sí mismos –como en el caso de la elaboración participativa de un currículo– también *empoderan* a los actores y favorecen

transformaciones sociales importantes. Además de mejorar el rendimiento de los niños, la EIB debe contribuir a la superación de la herencia colonial existente en la región y a la construcción de estados más representativos.

Todo lo anterior se relaciona también con los distintos tipos de lucha de las organizaciones indígenas y, en general, de las poblaciones involucradas. Se sabe que desde hace mucho las poblaciones indígenas han exigido su derecho a la educación y que, antes de la EIB, las reivindicaciones principales iban dirigidas hacia la oferta curricular hegemónica y hacia la apropiación de la lengua escrita y del idioma oficial. Sin embargo, con el tiempo, en algunos contextos se dieron avances en la organización comunitaria y los propios indígenas (sobre todo en Bolivia y en Ecuador) comenzaron a descubrir que el sistema oficial homogeneizante y monolingüe no satisfacía sus intereses, no contribuía a la reproducción de su propia cultura y no facilitaba el cambio social ni el progreso esperados. Entonces, los propios movimientos indígenas demandaron el uso de *su* lengua y la presencia de elementos de *su* cultura en la educación formal. En otros contextos –por lo general, en aquellos en los que no se han desarrollado organizaciones indígenas–, la lucha que sigue en pie es la que persigue la inclusión en la sociedad hegemónica. Muchas veces estas poblaciones se oponen a la implementación de una EIB. Esto no quiere decir, sin embargo, que la población no tenga un proyecto político, sino que sus luchas son de otro tipo. Por lo general, la inclusión en la sociedad hegemónica ocurre en el marco del mantenimiento de prácticas culturales tradicionales que resisten y se recrean sobre la base de elementos de la cultura dominante.

En general, se puede afirmar que la EIB ha contribuido al fortalecimiento de los movimientos indígenas de la región y, particularmente, a la difusión de sus reivindicaciones políticas y a la consecución de sus derechos colectivos. Es un hecho que los movimientos indígenas en Ecuador y en Bolivia se cuentan entre los movimientos sociales y políticos más dinámicos e innovadores de las últimas décadas, lo cual incluso ha influido en la formación de un Parlamento Indígena Latinoamericano. A la par de los procesos democráticos en la región, tales movimientos han cobrado fuerza y se han convertido tanto en interlocutores válidos como en interpeladores del Estado en cuanto a temas que incluso trascienden la propia problemática indígena y las iniciales reivindicaciones sobre temas de tierra y educación. Sin embargo, aun en estos países los movimientos indígenas involucrados en la EIB han luchado –y lo siguen haciendo– por distintos tipos de reivindicaciones. En efecto,

mientras que la mayoría de grupos indígenas busca algún tipo de control local, algunos luchan por autonomía territorial y política, otros por poder político y participación, y otros por ambas cosas. Así, algunas organizaciones indígenas negocian modelos de autogobierno como parte de sus proyectos de autodeterminación y de nuevas relaciones con los estados; otras han decidido participar en la vida política y organizar movimientos; y un tercer grupo ha optado por una combinación de ambos. Las diferencias en cuanto a la administración de la EIB también son reveladoras, pues mientras que en Ecuador y en Bolivia ella está en manos de los propios interesados, producto de negociaciones y acuerdos entre el Estado y las organizaciones indígenas, en el Perú esto no ocurre.

Actualmente, la EIB se encuentra en una nueva etapa de desarrollo de innovaciones y aportes. Una vez que la educación en las áreas indígenas se ha convertido en algo más que una educación bilingüe (Trapnell 1984), hoy en día la EIB asume nuevos retos: nuevos escenarios sociolingüísticos, el desarrollo de esta modalidad educativa en zonas urbanas, el abordaje epistemológico del currículo escolar, una relación más estrecha entre la escuela y la comunidad, la participación real de actores externos a la escuela en el proceso educativo, una formación docente en servicio sostenida que logre resultados en el aula escolar y procesos metodológicos interculturales, entre otros aspectos. La apuesta por la EIB ha traspasado su inicial modalidad compensatoria y transicional *sólo para indígenas*, y ahora abarca la calidad y equidad de los sistemas educativos en general. Además, contribuye a poner sobre la mesa el tema político del reconocimiento de la diversidad que –claro está– los pueblos indígenas no pueden trabajar independientemente de otras esferas de la sociedad civil. Asimismo, cada vez existe mayor conciencia respecto de la necesidad de imaginar estrategias diferenciadas de EIB que respondan a las características sociolingüísticas específicas de cada región, a las expectativas de su población así como a las necesidades de aprendizaje de los educandos.

2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN BOLIVIA

A pesar de que Bolivia constituye uno de los primeros países de América Latina que abrió escuelas para los indígenas, éstas se crearon en el marco de una política indigenista que se orientó a la “civilización” del indio (Ticona y Albó 2007: 133). Tal fue el caso de las escuelas ambulantes de 1905, de las escuelas de Cristo de 1907 y de las escuelas adventistas de 1920. En realidad, antes de 1980 el sistema educativo boliviano ignoraba la diversidad lingüística y cultural de la población, lo cual había traído como consecuencia un 70% de deserción durante el primer año y deficientes resultados de aprendizaje en el aula. Frente a esta situación, las organizaciones indígenas que comenzaron a emerger hacia fines de la década de 1980 demandaron que la enseñanza en las escuelas indígenas asumiera las particularidades de cada cultura. En esos años, esta problemática captó la atención del Estado y de la cooperación internacional como un asunto de urgencia.

Desde entonces, la EIB en Bolivia ha adquirido respaldo legal y se ha consolidado como política de Estado. La Ley 1565 de la Reforma Educativa generalizó la educación intercultural y bilingüe en el país desde el año 1994, y coadyuvó a la implementación de programas dirigidos a pueblos indígenas de Tierras Altas y Bajas. Asimismo, las leyes vigentes de Participación Popular y de Descentralización, expedidas ese mismo año como marco legal complementario a la Reforma, también han constituido referentes fundamentales

en todo este proceso. Actualmente, Bolivia se encuentra en un momento propicio para definir marcos normativos que permitan la formulación de políticas y la institucionalización de proyectos y estrategias que logren un impacto a favor del fortalecimiento cultural y lingüístico de los pueblos. Las reivindicaciones indígenas han crecido paulatinamente desde la década de 1970 y han cobrado un fuerte impulso gracias a las marchas indígenas iniciadas desde principios de la década de 1990². Más aún, en los últimos años los pueblos indígenas bolivianos, antes marginados, han comenzado a insertarse en la burocracia del Estado con la intención de cambiar el modelo estatal y la manera en que los ciudadanos son representados. En efecto, con la "Marcha por el Territorio y la Dignidad" (1990), Octubre Negro³ (2003) y la elección de Evo Morales como Presidente de la República (2005), las relaciones entre los indígenas y el Estado han cambiado la cara del país, pues por primera vez los líderes indígenas participaron en las decisiones y no sólo fueron simples beneficiarios. Así, la Ley de Participación Popular, que específicamente nombra a los indígenas como representantes que pueden participar en la administración del gobierno a nivel municipal, fue la reforma más importante en términos de ciudadanía y participación.

Para la mayoría de los grupos indígenas, la implementación de la EIB es la pieza clave de la nueva ciudadanía. Este tipo de educación no constituye una demanda aislada, sino que se enmarca en una serie de demandas dirigidas hacia el estatuto político, la organización social, el desarrollo económico y social autónomo y el desarrollo lingüístico y cultural (López y Sichra 2004). Se demanda una educación consecuente con la concepción de desarrollo que las organizaciones indígenas manejan y diferente, por tanto, de la educación propiciada hasta entonces por el Estado. Si tomamos en cuenta un criterio de autoidentificación, es posible afirmar que –a diferencia del

2 Las diversas regiones geográficas de Bolivia albergan a 36 pueblos indígenas. Habitan la región andina (valles y altiplano) tres pueblos: aimara, quechua y uru; la región del Chaco la ocupan los pueblos guaraní, tapiete y weenhayek; en la región oriental se encuentran los pueblos ayoreode, chiquitano y guarayo; y en la región amazónica, los pueblos araona, baure, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, esse ejja, guarasug'we, itonama, joaquiniano, leco, machineri, maropa (reyesano), moxeño ignaciano, moxeño trinitario, moxeño javeriano, moxeño loreto, moré, mosetén, movima, pakahuara, sirionó, tacana, t'simane, yaminahua, yuki y yuracaré. De las 33 lenguas que existen en el país, aproximadamente una decena se encuentra en riesgo de extinción (López 2005).

3 "Octubre negro" o "la agenda de octubre" es el nombre que se le dio al levantamiento producido en octubre de 2003, mediante el cual la población demandaba mayor democratización, la nacionalización de los hidrocarburos y una Asamblea Constituyente. Este movimiento originó la salida del gobierno del entonces Presidente Gonzalo Sánchez de Lozada.

Perú y Ecuador– Bolivia es un país con una mayoría de presencia indígena: 30% quechua, 25% aimara y 6% de otros pueblos originarios. Así, de cada diez bolivianos, un poco más de cinco hablan uno o más de los 33 idiomas originarios aún vigentes en el país (López 2005).

Se han elegido tres estrategias fundamentales para repensar la EIB en Bolivia: una estrategia de revitalización de la lengua bésiro en la chiquitanía y una estrategia de enseñanza de castellano como segunda lengua en la zona guaraní, ambas como parte de las acciones del Programa de Educación Intercultural Bilingüe de Tierras Bajas (PEIB-TB); y una estrategia de participación social en educación como parte de las acciones de la Fundación Machaqa Amawt'a de Jesús de Machaqa en el departamento de La Paz. Estas tres estrategias han sido seleccionadas por su impacto en los diversos actores involucrados en el proceso.

Así, en primer lugar, la estrategia de revitalización del bésiro nos muestra que, a pesar de que los chiquitanos forman parte del 3% de los indígenas de Tierras Bajas, la fuerza política que han adquirido en los últimos años ha sentado las bases para a una gran movilización en favor de una lengua que se encuentra en gran retroceso con relación al castellano. Este hecho resulta fundamental para reflexionar sobre el rol de la EIB en contextos en los que la lengua se encuentra en peligro de no ser transmitida a las nuevas generaciones, pero cuyos pobladores se movilizan para revertir el proceso.

Asimismo, la estrategia de enseñanza del castellano como segunda lengua nos remite a un aspecto crucial para el futuro de la EIB en América Latina, pues de los resultados obtenidos en esta área dependerá el apoyo hacia este tipo de educación por parte de los actores clave (desde padres de familia hasta instituciones como el Banco Mundial). Las investigaciones realizadas en el área guaraní (CIPCA 1999, PROEIB Andes 1999 y Sainz 1999) muestran grandes vacíos en la enseñanza de la segunda lengua, a pesar de contar inclusive con maestros egresados del Instituto Normal Superior de la zona, con especialidad en EIB. Las creencias sobre "el aprendizaje natural de segundas lenguas" han generado cierto descuido en la enseñanza del castellano, lo cual deberá revertirse para asegurar el futuro de la EIB. La estrategia de la que se dará cuenta aquí constituye un paso en esta dirección, pues ha mostrado resultados significativos.

En tercer lugar, la estrategia de participación social aplicada en la zona aimara del departamento de La Paz descubre otro aspecto fundamental de la EIB y

especialmente del contexto boliviano: al amparo de la legislación vigente, una organización indígena tomó las riendas de la educación de su pueblo y, con la participación de todos los actores involucrados en el proceso educativo, implementó políticas educativas al servicio del *ayllu* (organización tradicional propia de las culturas andinas), del territorio y de la organización comunal. En otras palabras, a partir de las iniciativas contempladas en la Ley de Reforma Educativa, se construyó un modelo educativo propio de la mano de un modelo de desarrollo también propio.

2.1 Programa de Educación Intercultural Bilingüe de Tierras Bajas

En 1988, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), por medio de su Oficina Internacional de Educación, apoyó la implementación de un proyecto experimental con el enfoque de EIB en tres áreas sociolingüísticas del país, una de ellas en territorio guaraní (1989-1994), donde se produjeron importantes avances en el aprendizaje de niños y niñas a través de procesos educativos bilingües y de la elaboración de materiales de apoyo a la enseñanza primaria. Todo el proceso fue concebido en función de la propuesta de desarrollo del pueblo guaraní y por mandato de su máxima instancia de organización: la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG)⁴. Los procesos de alfabetización bilingüe que operan en Tierras Bajas desde entonces (impulsados por la ONG regional PROCESO, Servicios Educativos) han contribuido también al fortalecimiento de la identidad cultural y organizacional⁵. El éxito de esta experiencia ha hecho posible su extensión a otras regiones y a otros pueblos.

En 1996, la Secretaría de Asuntos Étnicos (SAE), dependiente del entonces Ministerio de Desarrollo Humano (del cual dependía también la Secretaría de Educación), inició un proceso coordinado con el Sector Educación para reimpulsar el tema educativo en Tierras Bajas. Se iniciaron acciones para preparar las condiciones de implementación de un programa educativo destinado a la formación de bachilleres pedagógicos y de maestros bilingües.

4 Ver "De proyecto a política de Estado".

5 Ver "Tataendi". Augusto Jáuregui, Nancy Ventiades. Proceso-UNICEF. Alfabetización en el pueblo guaraní, 1989-1993; alfabetización en los pueblos chiquitano y guarayo (1997-1999); y últimamente, alfabetización en los pueblos moxeños, chimán, sirionó y mosetén (2003-2006). Esta fase coincide con la movilización de los pueblos indígenas en demanda de sus territorios y derechos.

Por diversas razones, y a pesar del financiamiento de la Cooperación del Reino de Dinamarca (DANIDA), el proceso quedó interrumpido por la reestructuración del Ministerio de Educación, el cual, en 1999, decidió incorporar a las universidades dentro de la administración de los institutos normales superiores. En esos años, del Bachillerato Pedagógico para Pueblos Indígenas egresó una primera promoción en tres subsedes⁶, y se inició la elaboración de diez alfabetos con la participación de equipos de hablantes de lenguas originarias de varios pueblos, con el asesoramiento de una lingüista de la Universidad de Oregon (EEUU).

En el año 2001, como respuesta a la demanda de las organizaciones indígenas, el Programa Amazónico de Educación Intercultural Bilingüe (PAEIB) reinició sus actividades. Dos de las tres estrategias seleccionadas (la de revitalización de lenguas y la de metodología de enseñanza del castellano como segunda lengua) se enmarcaron en este programa. En 1997, en el marco de la aplicación de la Reforma Educativa - cuyos ejes principales eran la interculturalidad y la participación popular-, el Ministerio de Educación obtuvo el apoyo de la Cooperación del Reino de Dinamarca para el proyecto "Apoyo a la Educación Intercultural Bilingüe de las Tierras Bajas de Bolivia", que se implementó dentro del Programa Sectorial de Apoyo a Pueblos Indígenas, Participación Popular y Descentralización de la Embajada Danesa en convenio con el Gobierno Boliviano. Los cuatro componentes del programa (EIB en el aula, participación popular, formación docente y revitalización de lenguas) iniciaron su articulación con las organizaciones indígenas.

Inicialmente, el programa fue financiado por DANIDA; más adelante, pasó a constituir política de Estado y, actualmente, se financia con los fondos de la canasta común administrada por el Estado (cooperación de Holanda, Suecia y Dinamarca) y con recursos del Tesoro General de la Nación. El programa es conducido por el Ministerio de Educación, la cooperación internacional y las organizaciones indígenas, las cuales se involucraron cada vez más conforme el programa se descentralizaba. Las agrupaciones participantes son la Organización Indígena Chiquitana (OICH), la Central de Organizaciones de Pueblos Nativos Guarayos (COPNAG), la Central de Pueblos Étnicos Moxeños de Beni (CPEMB), la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), el Gran Consejo Chimane y la Confederación Indígena del Oriente Boliviano (CIDOB).

6 Tumichucua y San Ignacio de Moxos en el departamento de Beni, y San Antonio de Lomerío en Santa Cruz.

Sin embargo, las actividades del programa se encuentran paralizadas desde el año 2005, cuando el nuevo gobierno decidió desaparecer la instancia que lo cobijaba: la Dirección de EIB. Este hecho trajo consigo una etapa de incertidumbre que continúa hasta el día de hoy. El futuro del programa depende de la aprobación de la nueva Ley de Educación que está siendo elaborada y que pronto será sometida a consulta. Actualmente, el programa depende del Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa.

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe de Tierras Bajas de Bolivia abarca los departamentos de Santa Cruz, Beni y Pando (Oriente, Chaco y Amazonía), que comprenden el 60% del territorio nacional y en el que viven 32 pueblos indígenas minorizados, catorce de los cuales han sido cubiertos por el programa con diferentes niveles de intervención. En este espacio geográfico, se trabajó con 300 escuelas; 1,900 maestros y 27,500 niños y niñas (PEIB-TB 2004). El objetivo de desarrollo del programa consiste en mejorar la calidad de la educación de los niños de la población indígena de Tierras Bajas de Bolivia a través de la aplicación de un sistema de educación intercultural y bilingüe y la participación de las organizaciones indígenas.

2.1.1 Estrategia de revitalización lingüística

La revitalización del bésiro en la chiquitanía boliviana es el resultado del subcomponente *revitalización y normalización de lenguas* del Programa Desconcentrado de Educación Intercultural Bilingüe de Tierras Bajas (PEIB-TB, antes PAEIB), dependiente del Ministerio de Educación de Bolivia, implementado en coordinación con las organizaciones indígenas de la zona y la cooperación internacional, que actúa en convenio con el Ministerio. Como veremos más adelante, las acciones del programa se enmarcaron en un largo proceso de movilización del pueblo con miras a fortalecer su lengua originaria, con la participación de sus organizaciones indígenas. En este sentido, es posible afirmar que el impacto del programa se vio favorecido por procesos locales, regionales y nacionales que ya estaban en marcha.

En las últimas décadas, el pueblo chiquitano ha tomado conciencia de que las políticas estatales a favor de la población indígena han estado centradas en las Tierras Altas y que, como afirmó un docente, "nunca se habían tomado en cuenta (a los) hablantes de otras culturas y menos la de los chiquitanos." Así, el pueblo chiquitano ha advertido que, a diferencia de las lenguas andinas, el bésiro y otras lenguas amazónicas han sido his-

tóricamente desatendidas por el Estado Boliviano. Como lo planteó el ex coordinador del programa, las lenguas en la chiquitanía han estado completamente *invisibilizadas*, mientras que en la zona andina, el quechua y el aimara han estado, por lo menos, "*mal visibilizados*". La consciencia de haber sido olvidados por el poder central sirvió de estímulo a los chiquitanos para iniciar una movilización en pro de su reconocimiento como pueblo y de la revitalización de su lengua.

Los chiquitanos viven principalmente en las provincias de Ñuflo de Chávez, Velasco, Chiquitos, Sandoval y Busch del departamento de Santa Cruz. Existen alrededor de cuatrocientas comunidades que suman un poco más de cien mil habitantes⁷. El chiquitano fue uno de los cuarenta pueblos indígenas recluidos en las reducciones jesuitas hacia 1692. Después de la expulsión de los jesuitas, sus integrantes fueron esclavizados por los mestizos, y muchos murieron en los gomales durante el auge del caucho. Los que sobrevivieron a esta explotación ingresaron a una relación económica del tipo peón-patrón que duró hasta mediados de la década de 1960. En efecto, es posible afirmar que desde 1767 toda la economía de la zona se basó en la fuerza de trabajo –y la explotación no asalariada– del chiquitano, quien pasó de estar subordinado a la Iglesia Católica a estar subordinado al poder mestizo⁸. Fue sólo después de la revolución del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) de 1952, que los chiquitanos comenzaron a luchar por sus derechos. Sin embargo, a diferencia del impacto que tuvo la revolución en las Tierras Altas, el pueblo chiquitano no se benefició ni con el voto universal ni con la reforma agraria.

Una mirada hacia atrás permite ver que el tema lingüístico en Tierras Bajas estuvo ligado al Instituto Lingüístico de Verano (ILV), institución que ingresó a Bolivia en 1955⁹ y que fue impugnada en la década de 1980. El contexto político de la década de 1950 estuvo marcado por reformas estructurales –como el voto universal y la reforma agraria– pero, al mismo tiempo, por una serie de prácticas educativas de aculturación y castellanización de los po-

7 Los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) arrojan 112,216 chiquitanos mayores de 15 años a nivel nacional (INE 2006, sobre la base del Censo de 2001).

8 APCOB. *Saberes y Conocimientos del Pueblo Chiquitano*. PAEIB, 2005.

9 En el Oriente, el Chaco y la amazonía, el Instituto Lingüístico de Verano trabajó durante treinta años con los pueblos cavineños, chácobos, esse-ejjas, chimanes, ayoreos, chiquitanos, guarayos y guaraníes: elaboraron alfabetos, vocabularios, descripciones gramaticales y textos escritos en diecisiete lenguas con un sentido profundamente evangelizador y en el marco de las políticas que rigen su convenio.

bladores indígenas, que pretendía incorporarlos a la vida económica y social en calidad de campesinos. Como al Estado no le interesaban los pueblos indígenas amazónicos, delegó su educación a los misioneros evangélicos del ILV, así como ocurrió con la Iglesia Católica en el Altiplano.

Aunque es bien sabido que la propuesta lingüística del ILV tenía como finalidad la evangelización y no precisamente el *empoderamiento* político de la población indígena, es interesante apreciar que en esta zona su labor marcó el inicio de la educación bilingüe y la escritura de la lengua vernácula, aspectos novedosos en esos momentos en las Tierras Bajas. Vale decir que, a pesar de su efecto aculturador en la población indígena (Montoya 1990), el paso de esta institución por los pueblos de Tierras Bajas tuvo la virtud de hacer visibles las lenguas y de demostrar que éstas podían escribirse y utilizarse en la escuela. Ante la ausencia de políticas a favor de las lenguas indígenas, el ILV se convirtió en la única referencia durante varios años. Como se sabe, esta institución diseñó materiales en diecisiete idiomas indígenas para 49 escuelas bilingües en nueve comunidades etnolingüísticas de cuatro departamentos del país (López 2005). Muchos chiquitanos comenzaron a participar en esta institución a partir de 1971, y algunos de los que hoy están vinculados con el desarrollo de la estrategia de revitalización llegaron a trabajar hasta por diez años en el ILV, hasta su retiro del país en 1980.

Las organizaciones indígenas de la zona comenzaron a surgir en la década de 1980, y se convirtieron en el único medio de los chiquitanos para lograr la reivindicación de sus derechos. Poco a poco, las organizaciones comenzaron a adquirir fuerza y reconocimiento, y los chiquitanos empezaron a participar en la vida social y política del país. Si bien desde la etapa de las reducciones la lengua originaria fue objeto de vergüenza, castigo y sentimiento de inferioridad, el surgimiento de las organizaciones ayudó a que la actitud hacia la lengua se empezara a reformular. A decir de un padre de familia, ex dirigente de la organización indígena chiquitana de Concepción: "Desde que se creó la organización ya hablábamos de trabajar la interculturalidad recuperando nuestro idioma."

Claro está que la nueva actitud hacia la lengua se dio en forma paralela a los cambios en las relaciones de poder: con la solidez de la organización indígena vino el reconocimiento y mayor respeto del pueblo chiquitano por parte del Estado y de la sociedad civil. Los chiquitanos comenzaron a adquirir poder político no sólo en la zona (como alcaldes o subalcaldes), sino también en el Congreso de la República (como diputados) y, actualmente,

en la Asamblea Constituyente. Este mayor *empoderamiento* de los chiquitanos es la consecuencia de la valoración de la propia lengua y el interés por fortalecerla.

Es así como los chiquitanos advirtieron la importancia de “revivir” o “fortalecer” una lengua que había estado dominada durante siglos. Es importante entender, sin embargo, que la revitalización del bésiro no constituye un proyecto en sí mismo, sino que forma parte de una reivindicación integral. La consciencia de fortalecer el bésiro surgió en un contexto de ausencia del Estado, en el que la organización fue ganando espacios en su lucha reivindicativa por la tierra y el territorio¹⁰, por la salud, la educación, la producción y la infraestructura. El tema de la lengua se relaciona con las luchas de la organización y con el *empoderamiento* personal y grupal que cohesiona a los chiquitanos y que los hace sentir parte de un pueblo. Como afirma un docente chiquitano que participa en el programa:

“Lo que se quiere es que la totalidad de los docentes dominen la lengua; y que sea impartida en su cabalidad en las escuelas; y que sea un pueblo que vuelva a tener la lengua originaria; y que sea reconocido como una lengua oficial; y que además sea una tarea del gobierno. Un pueblo teniendo su propia lengua y cultura va a ser un pueblo no muerto, de superación y en la búsqueda de una tecnología sin dañar al medio que tenemos. Creo que de aquí a diez años, en el pueblo chiquitano todo el mundo va a hablar bésiro, las transmisiones radiales van a ser en bésiro, todo el mundo lo va a conocer”.

Sin embargo, hoy en día el bésiro constituye una lengua minorizada que se encuentra en retroceso con respecto al castellano. No todos los indígenas de Tierras Bajas hablan hoy su lengua originaria, pues luego de la opresión colonial y la evangelización, muchos de ellos adquirieron como lengua materna una variedad regional del castellano. Algunas fuentes revelan que de los 110,000 chiquitanos, menos de la mitad es hablante de bésiro (López 2005). Otras, en cambio, son más pesimistas y plantean que los chiquitanos que siguen hablando su lengua suman menos del 5% de la población total (Albó y Anaya 2004). En esta realidad es que se enmarca la estrategia que detallaremos a continuación pues, a pesar de que se ha desarrollado una fuerte movilización a favor del bésiro, su uso no ha ido necesariamente en

10 El concepto de territorio es vital para los pueblos indígenas. Es la casa grande, es “la madre que no se vende ni se compra. De él sale la casa, la comida, la ropa...” (dirigente guaraní).

aumento. Sin embargo, si se aplican las políticas apropiadas, la movilización social podría constituir un primer paso para la revitalización de la lengua. Se trata, entonces, de una estrategia en construcción, para la cual lo ocurrido en los últimos tres años (2003-2005) en el marco del Programa de EIB en Tierras Bajas, resulta crucial.

El objetivo central fue "organizar el proceso de normalización, revitalización y desarrollo de lenguas indígenas seleccionadas de Oriente, Chaco y Amazonía"; y, más específicamente, se buscó "contar con un sistema de capacitación y producción de materiales lingüísticos y educativos de refuerzo en lenguas indígenas". Entre las acciones planteadas para este componente estuvieron la elaboración de alfabetos, la normalización lingüística, la formación de recursos humanos y la producción de materiales en lenguas indígenas. Como veremos, la formación de recursos humanos fue el resultado de otras acciones que trascendieron los objetivos originales del programa.

2.1.1.1 Análisis de la estrategia

Los procesos de normalización de las lenguas

En el programa, se consideró que los procesos de normalización de las lenguas eran fundamentales para poder encaminar la revitalización. Se trató, entonces, de una planificación del corpus en la que se desarrollaron cambios con relación a la forma de las lenguas (Cooper 1987). De esta manera, se trabajó, por ejemplo, en la elaboración de alfabetos y en la modernización del vocabulario para nuevos contextos de uso. En estos dos procesos, tanto los consultores externos como la población involucrada cumplieron roles centrales. Los consultores ofrecieron una orientación técnica que brindó mucha seguridad a la población. Como efecto, se produjo una movilización que, a su vez, provocó la irradiación del proceso. Así, es posible afirmar que el impacto de ambos procesos no fue tan significativo a nivel técnico como en cuanto a la movilización que generó en la población.

La primera actividad del PEIB-TB fue reimpulsar la elaboración de alfabetos iniciada por la Secretaría de Asuntos Étnicos en 1997. Esta actividad había quedado interrumpida hasta que el Ministerio de Educación preparó un programa integral de largo alcance y consiguió financiamiento de DANIDA para su implementación. Entre junio y septiembre del año 2000, se realizaron

talleres de escritores de alfabetos cuyos participantes fueron elegidos por las organizaciones indígenas. En estos eventos, a los que asistieron "los mejores hablantes de la lengua" (Olivio 2005), se revisaron y consensuaron las grafías de cada alfabeto. Este proceso de elaboración de alfabetos tuvo como objetivo central "contar con versiones oficiales, normalizadas y revisadas de los alfabetos de lenguas indígenas de Tierras Bajas de Bolivia elaboradas como guías autoinstructivas bilingües e ilustradas con textos de uso para la escritura y la lectura en la lengua indígena" (Olivio 2005). Once de los veinte alfabetos elaborados fueron publicados en junio del año 2003 por el Ministerio de Educación (moxeño trinitario, moxeño ignaciano, sirionó, chácobo, guarayo, bésiro, movima, weenhayek, yaminawa, baure e itonama); y nueve se encuentran actualmente en proceso de edición. Posteriormente, se llevó a cabo la validación de estos once alfabetos en cada pueblo a través de reuniones de información con organizaciones y líderes, de talleres en las comunidades y de asambleas zonales. El programa apoyó a todos los equipos con la asesoría de una lingüista, y el trabajo de publicación estuvo a cargo de la unidad correspondiente del Ministerio de Educación. Cabe resaltar que si bien se contó con el apoyo de consultores y lingüistas, fueron los propios pueblos, a través de los consejos educativos, los principales protagonistas del proceso. La elaboración de alfabetos constituyó tan sólo su inicio.

Además de apoyar la elaboración de alfabetos, los congresos de normalización lingüística constituyeron hitos para la estrategia. Durante los años 2003 y 2004 se realizaron dos congresos de la lengua bésiro en Tierras Bajas, uno en Concepción y otro en San Miguel de Velasco, con un centenar de hablantes indígenas cada uno. Por primera vez, docentes, ancianos, padres de familia y dirigentes tuvieron en sus manos el desafío de analizar su lengua originaria y de reflexionar sobre ella. Esta experiencia impulsó la realización de congresos similares con los pueblos guarayo, moxeño y t'simane. Los congresos movilizaron al pueblo chiquitano a través de la organización indígena:

"Estos congresos lingüísticos eran planificados por la organización a través de los equipos técnicos. Nos organizábamos, sacábamos presupuesto para la gente y coordinaban con las personas que iban a venir, tenían que ser hablantes, para no distorsionar porque nosotros los consideramos nuestra biblioteca. Todo a partir de la organización y realizar consultas para llevar al Ministerio. Todo pasa por los secretarios de educación de las organizaciones" (Un docente).

Mediante trabajos grupales, exposiciones plenarias y la formulación consensuada de conclusiones, en estos eventos se abordaron temas como la definición de las grafías y la socialización del alfabeto; la elaboración de vocabularios pedagógicos para el desarrollo de la escolaridad en las unidades educativas; el establecimiento de acuerdos sobre la ortografía, la puntuación y la formación de palabras; la creación de números ordinales; y la discusión sobre variaciones dialectales, entre otros. Se puso énfasis en el rescate de términos antiguos y en la creación de neologismos para la terminología técnica en las áreas de Matemática y Lenguaje. Así, por ejemplo, se elaboraron ocho cuentos con su respectiva terminología pedagógica.

El trabajo en los congresos promovió el encuentro de términos que estaban en desuso: "Lo encontramos en el trabajo, así nomás, no es difícil. Entonces así estamos avanzando. Mucha gente está queriendo averiguar más cosas, es para mí como abrir los ojos: mira, hay tal cosa hay tal otra..." (Un docente). En este proceso, los ancianos constituyeron actores clave. Un aspecto que quedó grabado en la memoria de los participantes y que al parecer causó mucho impacto, fue la presencia de los ancianos en medio del centenar de personas que participaba en cada congreso. Una docente manifestó: "Lo más importante eran los ancianos y ancianas que empezaban a compartir sus experiencias de una educación genuina". Por su parte, una integrante del Equipo Técnico Multidisciplinario de Ascensión de Guarayos dijo:

"Lo que nunca olvidaré fue cuando realizamos el primer congreso de normalización de la lengua gwayu. En este evento logramos reunir a más de cien personas donde estuvieron presentes docentes, jóvenes; lo más importante eran los sabios, donde por primera vez descubrí la gran riqueza cultural que posee nuestro pueblo, ya que los ancianos y ancianas de los cinco pueblos gwayayos empezaron a compartir sus experiencias de una educación genuina del pueblo. Recuerdo cuando el cacique Hildeberto Armoye expuso los términos que actualmente están quedando en desuso. Fue muy impresionante, ya que aquello nos dio luces para continuar investigando, además de ser una gran tarea de seguir rescatando lo nuestro"¹¹.

11 Este testimonio no corresponde a los chiquitanos, sino a los guarayos. Lo hemos colocado porque nos pareció representativo y coincidente con el sentir de varios chiquitanos.

Otro valioso comentario fue el siguiente:

"Eso [los congresos] fue lo que llevó la semilla. Los viejitos se sintieron valerosos. 'Nosotros valemos', decían al poner su opinión. Ellos se dan cuenta que esto no es suficiente y que hay que estudiar más. El congreso los motivó a estudiar más y seguir avanzando. Se necesitan esos encuentros, se necesita la información, hay muchas palabras que se rescatan y necesitamos consensuar. Por ejemplo, antes todos decían 'burro', ah 'burush' decían, castellanizado; ahora ya lo encontramos, se dice 'masametash'. Ya se está usando" (Miembro del Equipo Técnico Multidisciplinario de Concepción).

Al finalizar los congresos, se confeccionaron memorias y se continuó el trabajo con la población. Se informó primero a los dirigentes y ellos crearon asambleas comunitarias para informar a todo el resto. Asimismo, con el apoyo del alcalde se planteó la ejecución de todo lo consensuado y que las organizaciones debían comenzar a producir textos. Así, por ejemplo, la Alcaldía Municipal de Lomerío convocó a un equipo de maestros para la elaboración de materiales educativos en bésiro para las escuelas de su jurisdicción. Esos materiales fueron enviados a la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, instancia que los remitió para su revisión al equipo técnico multidisciplinario chiquitano del PEIB-TB.

En los congresos hubo largos y acalorados debates sobre la creación de números ordinales o de terminología pedagógica, que si bien se inspiraron en los procesos de estandarización del lenguaje pedagógico de las lenguas andinas realizados en Ecuador, Perú y Bolivia, sirvieron para movilizar y sensibilizar al pueblo chiquitano sobre el valor de su lengua y, en consecuencia, sobre el valor de su cultura:

"En todos los congresos vimos que la lengua tenía reconocimiento ministerial. Se hablaba de tierra, educación y otras estructuras, y se anexaba el rescate de la lengua dándole valor comparativo a otros pueblos y a otras lenguas, valor para el reconocimiento de la misma etnia. En los congresos, se hablaba de la lengua y de la importancia que tenía para nosotros como pueblo y eso iba contagiando y contagiando" (Miembro del Consejo Educativo Chiquitano, CEPO).

"Acompañó mucho introducir a la gente sus derechos de los rescates de los valores culturales, su derecho a la tierra, a la lengua pues ni qué decirlo, y empezó la gente a darse cuenta que si rescatábamos la lengua también vamos a rescatar nuestros derechos. Ahora todo el mundo quiere ser de esa lengua, para tener sus mismos derechos y salvar su misma tierra. Entonces eso influyó mucho en ese impacto de los congresos, de los talleres" (Miembro del CEPO).

Los congresos lingüísticos tuvieron mucho impacto en la población chiquitana pues, por su carácter masivo, permitieron movilizar a un centenar de personas de diferentes provincias y representantes de doce centrales indígenas. Los congresos generaron un espacio de encuentro en el que la gente pudo informarse y también participar. A través de ellos los chiquitanos se sintieron reconocidos y considerados:

"Los congresos deben ser mucho más fuertes y llegar hasta las comunidades. Eso está faltando, porque ahora si no hay congreso la gente no está informada. Escucha en las radios de Santa Cruz otros problemas... y se queda esto" (Un docente)

"Ahí se entera la gente, vienen de las comunidades, se invita a los hablantes que nunca antes tuvieron esta información, y aquí se la informa en el mismo idioma. Entonces ahí se dieron cuenta. Los congresos han ayudado muchísimo porque hasta esa hora todavía solamente las organizaciones eran las que conocían. Porque otros encuentros no hay, peor antes cuando no había organización ¿quién nos invita?. Nadie nos invita, solamente cuando hay elecciones ahí se acuerdan de nosotros. Después pasa eso y no hay información, mientras en los congresos sí se habla" (Un docente)

Además, como anota el ex coordinador del programa, por tratarse de una estrategia masiva tuvo la gran ventaja de convertirse en legítima: "Al ser masivo, está representando la mayoría y participan". Muchos se refirieron a la fuerza que les dio apropiarse de la información y estar todos juntos discutiendo sobre su problemática: "Si hay una reunión y yo no soy nadie en la dirigencia, pero si hay otro que habla del mismo tema yo sé a qué apunta él porque yo lo entiendo. Entonces eso empezó a impactar y a engrandecer de nuevo" (Miembro del CEPO).

En cumplimiento de lo resuelto en los congresos lingüísticos, la producción de materiales se convirtió en una línea de acción prioritaria, inicialmente a través de los Centros de Producción de Materiales (CPM), hoy convertidos en Equipos Técnicos Multidisciplinarios (ETM). Actualmente, el PEIB-TB cuenta con siete ETM en los departamentos de Santa Cruz y Beni, que producen materiales en diversas lenguas (bésiro, guarayo, t'simane, moxeño ignaciano, moxeño trinitario, guaraní, chácobo y cavineño). Cada equipo técnico multidisciplinario estaba compuesto por cuatro docentes indígenas, dos de los cuales eran nombrados por la organización.

Los ETM iniciaron actividades de investigación para obtener diagnósticos educativos por zona y recopilar cuentos, leyendas, historias locales, etc. Luego de esta fase de investigación, los equipos elaboraron los materiales, los validaron con los docentes, los editaron y los publicaron en Santa Cruz. Cada pueblo envió un dibujante para ilustrar las publicaciones.

"En el caso de los cuentos, nosotros hemos elaborado según nos los contaban nuestros abuelos, porque antiguamente en las comunidades y todavía ahora en algunas comunidades donde no hay luz eléctrica en las noches se reúnen y se charla. Más si hay luna, se sale a la calle a descansar y a contar cuentos y así es como los aprendemos. Entonces sólo teníamos que ordenar lo que sabíamos y los escribíamos ya con la escritura normalizada y reconocida. Entonces escribimos los cuentos. Hay algunos cuentos que conocemos, pero hay que volver a preguntar a los ancianos" (Miembro del ETM chiquitano).

Hasta el año 2004, estos equipos han publicado 84 títulos en cinco lenguas indígenas para el primero, segundo y tercer año de educación primaria, entre ellos antologías, cuentos, cancioneros, libretos, poemarios, afiches, almanaques, trípticos, separadores de libros y guías didácticas. Asimismo, se han producido casetes que acompañan a los cancioneros. En cuanto a léxicos, se ha elaborado un diccionario moxeño trinitario-castellano (Basilio Nolvany), un diccionario bésiro-castellano (Ignacio Chuvé) y un diccionario guarayo-castellano (Daniel Aeguasú). También se cuenta con un estudio de la gramática moxeño-trinitaria elaborado por Eulogio Ibáñez. La elaboración de materiales fue un factor de motivación para el uso de la lengua entre la población chiquitana porque, como lo planteó un padre de familia y ex dirigente de la organización: "Cuando presentamos los libros, los padres decían

que no podían leer pero que veían la imagen y por eso apoyarían a sus hijos para hablarles diariamente y que aprendan a leer y escribir en bésiro”.

En el momento en que se elaboraban materiales más especializados como módulos de Lenguaje y Matemática en lenguas indígenas con léxico pedagógico, y a raíz del cambio de gobierno, el programa se paralizó. Otra actividad que no se pudo concluir fue el Primer Concurso de Producción de Cuentos en Lenguas Indígenas de Tierras Bajas, cuya convocatoria se lanzó a fines del año 2005 para promover la producción de materiales en lengua indígena entre niños, maestros, padres de familia y organizaciones indígenas.

La formación de recursos humanos

El proceso de elaboración de los alfabetos realizado mediante los Talleres de Escritores de los Alfabetos, fue una primera ocasión para capacitar a los asistentes en algunos conceptos básicos de lingüística, EIB y producción de materiales escritos. Así, los primeros Centros de Producción de Materiales estuvieron compuestos por personas que participaron en estos talleres y que fueron capacitadas en otros espacios como, por ejemplo, en el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) durante los años 2003 y 2004.

Sin embargo, surgió la necesidad de formar lingüistas indígenas de una manera más formalizada y, en el mes de abril del año 2006, se lanzó la convocatoria para el “Curso de Formación en Lingüística para Maestros en Ejercicio”. Se trata de un primer curso promovido por el Programa EIB de Tierras Bajas (PEIB-TB), por la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno –a través de la carrera de Lenguas Modernas y Filología Hispánica– y por la ONG PROCESO, en coordinación con la Confederación Indígena del Oriente Boliviano (CIDOB), a través de su Secretaría de Educación. El curso pretende “formar recursos humanos idóneos para que potencien el desarrollo de las lenguas indígenas de tierras bajas, ligado al trabajo escolar en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe” (Rojas 2006). Está destinado, en primera instancia, a maestros en ejercicio hablantes de una lengua indígena de Tierras Bajas, con experiencia mínima de tres años de docencia en las comunidades indígenas y que cuenten con el respectivo aval de las autoridades y organizaciones indígenas. El primer curso recibió a 37 estudiantes.

El curso tendrá una duración de dos años y comprenderá la realización de talleres presenciales, trabajos individuales e investigación lingüística. Los contenidos del curso se refieren principalmente al estudio de fonética, fonología, morfología, sintaxis, semántica, lexicología, pragmática y EIB. Es la primera vez en Tierras Bajas que desde una universidad estatal se realiza un curso académico de formación de lingüistas especialistas en lenguas indígenas. Esta iniciativa pretende responder de manera más eficiente y pertinente, desde la universidad, a la demanda y a la realidad lingüística y cultural de la región:

“Es una de las primeras oportunidades en que la universidad está trabajando de una manera muy interactiva, muy comprometida con su pueblo. Hay que reconocer que una deficiencia nuestra como universidad boliviana ha sido que nos encapsulamos en el trabajo académico de la universidad. Es como que habíamos dejado de lado el trabajo con pueblos originarios, con estas culturas y juntamente con esta coyuntura que se está dando políticamente, históricamente en la que se está llevando a cabo una etapa de cambios es que realmente la universidad ha tomado esta experiencia [...]. De esta forma estamos confirmando la misión que tiene la universidad, de llegar a su pueblo. Es una universidad estatal que se debe a su pueblo” (Vicedecana de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno).

La convocatoria fue coordinada por la universidad estatal, las organizaciones indígenas y el Consejo Educativo Amazónico Multiétnico, las que difundieron la propuesta en cada zona. Contrariamente a lo que se esperaba, se presentaron noventa postulantes de siete pueblos indígenas para solamente 37 plazas. La demanda fue tal, que las autoridades de la universidad tuvieron que negociar las plazas con los líderes de las organizaciones indígenas, quienes no paraban de llamar para solicitar que se admitiera a más gente. Está claro que esta estrategia de formación de recursos humanos locales complementa la planificación del corpus descrita anteriormente y le otorga sostenibilidad, sobre todo en lo que respecta al ámbito educativo.

Finalmente, el PEIB-TB (2004-2005) también diseñó la creación de instituciones de apoyo a la lengua. Así, los institutos de Lengua y Cultura, concebidos como instancias de investigación y desarrollo de las lenguas indígenas, también surgieron a partir de la demanda de las organizaciones indígenas de Tierras Bajas. Los CEPO realizaron las gestiones pertinentes para su aprobación por parte del Ministerio de Educación, y el PEIB-TB apoyó

con una consultoría sobre sus estatutos y funcionamiento. Sin embargo, su implementación ha quedado pendiente por la paralización del programa. Asimismo, a pesar de que no depende exclusivamente del programa de Tierras Bajas, es importante mencionar que la Unidad Académica de Formación Docente Multiétnica Indígena de Concepción para chiquitanos, guarayos y ayoreode (UAMIC) ya está en funcionamiento. Se trata de la implementación del primer instituto normal superior bilingüe en la zona chiquitana y, como tal, contribuye al desarrollo de la estrategia y a darle un carácter más amplio.

¿Revaloración o revitalización?

Si bien con esta estrategia se ha logrado una revaloración de la lengua por parte de la población chiquitana, ello no necesariamente significa una revitalización de la misma pues, como veremos más adelante, el cambio actitudinal no tiene como consecuencia necesariamente un aumento del uso de la lengua. Por lo tanto, se trata de una revaloración que constituye sólo el primer paso de una revitalización propiamente dicha.

En efecto, algunas personas involucradas en el desarrollo de la estrategia reconocen que al inicio del programa encontraron mucha resistencia hacia el tema de la lengua, y que ha costado mucho esfuerzo empezar a recibir el apoyo del pueblo chiquitano. A través de los congresos y del trabajo llevado a cabo en las mismas comunidades, se logró que los pobladores tomaran consciencia de que, por ejemplo, la lengua bésiro tiene una gramática como las otras y, por ende, un valor.

Ya sea por el trabajo realizado en el programa o por los antecedentes ya descritos, se ha producido un claro cambio de actitud hacia el bésiro entre la población: los chiquitanos han perdido la vergüenza que sentían al hablarlo: "Antes nos daba vergüenza. Yo sentía vergüenza por hablar mi idioma. Ahora nadie me calla. Yo sé cuál es su valor. Cuando me dicen que no es un idioma, ya siento pena por ellos porque les falta información" (Un docente).

Como también lo planteó un representante del CEPO chiquitano:

"Si dominas dos lenguas no es malo, hay mucha gente que sabe hablar hasta cinco lenguas y para ellos no es retroceso. Más, al contrario, es más superación. Es como cualquier país avanzado en tecnología. ¿Si usted no sabe hablar dos lenguas cómo va a poder contradecir a otro que sabe más? Entonces había ciertas contradic-

ciones. Empezaban a achicarse los que no tenían respuesta, porque se decían que solamente al aprender el castellano era mucha cosa. Pero le decían qué tal si yo sé hablar el bésiro y empiezo a hablar el guaraní y hablo el castellano, ¿qué competencia me vas a hacer? No, eso se llama superar, ideológicamente yo te gano. Si tú te quedas con uno, con uno no vas a hacer nada”.

Muchos chiquitanos nos relataron que hace quince o veinte años la situación era distinta. Recuerdan la vergüenza que ellos mismos sentían al hablar el bésiro y el rechazo que existía en la escuela al aprendizaje en la lengua originaria. Aunque reconocen que todavía hoy en día existe cierta resistencia (sobre todo en los padres de familia), la aceptación y hasta la demanda del bésiro es mucho mayor que hace una década. Inclusive los jóvenes que sabían la lengua pero no la querían hablar, “ahora hablan en bésiro delante de quien sea”.

“Hace 20 años era un delito que cualquier chiquitano hubiera hablado bésiro en su delante. Inclusive unos cinco años atrás yo no me animaba siquiera a hablar, pese a que yo sabía hablar, pero no podía pronunciar delante de nadie ni de mi propia gente. Pero para mí ahora ya no es así, todo es diferente, ahora hablar el bésiro me creo como que yo sé, me creo más que el otro que no quiere hablar. Lo hablo sin ningún problema” (Miembro del Consejo Educativo Chiquitano).

En la actual lucha por ser respetados, algunos chiquitanos recuerdan que durante la década de 1960 fueron golpeados por hablar bésiro en la escuela. Mientras que antes se prohibía enseñar en dicha lengua en el aula, hoy no sólo se ha implementado oficialmente la EIB, sino que, según declaraciones de algunos de ellos, la clase de docente que decía “eso no sirve” ya no existe más. Mientras que antes se pensaba “ésta es lengua de los bárbaros, de los salvajes”, ahora “ya entienden que la lengua es un valor, que tiene su norma, una identidad, ellos ya sienten que es como cualquier otra lengua.” (Un docente). Ahora los maestros “ya no consideran que el idioma bésiro es un atraso. Más bien, ahora dicen que tenemos que sacar a flote nuestra identidad como chiquitanos”. El impacto en los docentes, por tanto, es claro.

En cuanto a los padres de familia, también en ellos ha habido un cambio de actitud hacia la lengua: mientras que antes había oposición a que los hijos

aprendieran en bésiro en la escuela, hoy en día incluso apoyan al maestro mediante el uso de la lengua en casa:

"No hay mucha oposición. Antes era muy grande la negativa de los padres, los patrones hablaban sólo castellano y negaban el uso del bésiro. Ahora los padres vuelven a hablar, ahora hablan sus niños menores y los mayores les reclaman" (Director de la UAMIC).

"Yo creo que hay muchos padres de familia que no se atrevían a hablar ni conmigo. Yo tenía que hablarles primero para que ellos hablen. En cambio, ahora voy a algunas comunidades y saludo en el idioma y todos me contestan, me preguntan si hay novedades o alguna buena noticia para ellos. Entonces eso es un avance. Mucha gente ahora dice 'tenemos que hablar nuestro idioma porque así entendemos mejor, nosotros no somos españoles'" (Ex dirigente de la Central Indígena de Concepción).

Sin embargo, lo más impresionante es escuchar testimonios sobre el cambio de actitud de los no indígenas hacia el bésiro y hacia los chiquitanos en general, el cual también se explica a partir del cambio de representación de estos *otros* por parte de la población hegemónica. En tal sentido, la elevación de la autovaloración de los chiquitanos y la pérdida del estigma del bésiro han estado relacionadas con la manera como la población blanca ha reformulado su percepción de este pueblo indígena y con los cambios que se han dado en la relación de poder: "Ya nos escuchan hablar en nuestro idioma y no nos dicen nada, no nos miran mal, ya no dicen que somos indios" (Un docente).

"Hay mucha gente que ni siquiera quisieron reconocernos a nosotros; ahora sí nos reconocen por el hecho de la lengua. A la gente blanca le interesa. Ellos lo están hablando y lo quieren dominar el bésiro. Y eso hemos visto porque las organizaciones indígenas están ocupando lugares muy importantes simplemente porque están organizados y al mismo tiempo su lengua. Y ahora como que los blancos han quedado un poco al margen y dijeron 'jalemos un sólo carro y queremos estar allá porque queremos estar con ustedes, no queremos perder, queremos colaborar y el rescate de la lengua para nosotros también es importante'; *porque ellos solamente nomás dominan el castellano y nada más* y como viven en la zona de la

chiquitanía, les interesa mucho la lengua chiquitana” (Miembro del CEPO. El subrayado es nuestro).

Asimismo, la forma en que el sector mestizo representa a los chiquitanos se ha modificado, porque “las autoridades locales ya reconocen a la organización” y porque los chiquitanos han empezado a adquirir poder político en la zona. En ese sentido, la lengua ha empezado a ser requerida en nuevos espacios y para nuevas funciones:

“También en lo social, para ocupar un cargo, nos da esa fuerza, esa oportunidad, para ir a una beca nos preguntan si sabemos la lengua” (Miembro del Equipo Técnico Multidisciplinario de Concepción).

“Ha habido un cambio, aunque hay algunas cosas que me incomodan porque hay gente que se sirve de eso, se visten de indígenas y sólo hablan algunas palabras. Eso es porque antes había discriminación contra la gente que hablaba bésiro. Ahora ya no. Ahora hay más gente interesada en aprender porque se ha convertido en requisito para algunos trabajos” (Dirigente de la Central Indígena de Comunidades Originarias de Lomerío –CICOL-, afiliada a la Organización Indígena Chiquitana –OICH-, máxima organización del pueblo chiquitano).

Es constante la alusión a la actitud cada vez menos discriminadora de la gente no indígena hacia la población chiquitana y hacia su lengua. Los chiquitanos afirman no sólo que los no indígenas ya no los maltratan, sino que ahora la gente blanca los respeta. Sienten que han adquirido visibilidad y reconocimiento: “Cuando hay acontecimientos o algún encuentro, cuando llegan autoridades gubernamentales, ya hay invitaciones para nosotros. Antes ni querían vernos.” Los miembros del ETM cuentan incluso que cuando lanzaron un curso para enseñar bésiro en Concepción, pensaron que iban a contar con alrededor de veinte alumnos y que, finalmente, resultaron más de cien, entre los cuales había “indígenas y no indígenas, ancianos, jóvenes y de toda edad”, algo impensable hace una década. Los chiquitanos atribuyen este cambio, en parte, a las acciones del programa:

“En todo Concepción, ya no nos dan un mal trato, y eso es trabajo de la organización y de los cooperantes. Este cambio se ha logrado por la constante información, no tanto para nosotros, sino también

para la gente blanca que siempre nos discrimina. Con los congresos, con reuniones, consolidando la organización, realizando talleres y salir en actos públicos, ahora como hablantes de bésiro, ya no estamos como hace diez años atrás, que siempre agachábamos la cabeza. Ahora más bien casi siempre se necesita una explicación en bésiro para que sea mas fácil entender a la gente porque hay muchas palabras del castellano que a nosotros nos cuesta entender” (Miembro del ETM).

“Claro. Primero cuando quisimos utilizar nuestro idioma en todo lugar, en todo momento y con cualquier persona, la gente blanca que no hablaba nos miraba diciendo ‘Mira este paico hablando su idioma’. Es una dificultad para nosotros porque eso te aplasta. Ahora en algunos lugares todavía hay, pero ya no tanto, ya no se animan a tratar así a las personas” (Padre de familia y ex dirigente de la organización chiquitana de Concepción).

A pesar de que antes del inicio del programa ya se había iniciado en los chiquitanos, gracias a la organización indígena, un proceso de toma de consciencia sobre el derecho a la tierra y a su cultura, lo que queda claro es que el tema de la lengua se vio reforzado con el componente de revitalización del bésiro. La lengua todavía estaba *invisibilizada*. A partir del programa, los chiquitanos han tomado mayor consciencia de que, entre otros aspectos, su idioma “tiene valor”, de que la reforma educativa había reconocido la oficialización del bésiro y de que “cuando me hablan en mi idioma entiendo mejor que cuando me hablan en español.” Como se señala en la cita que aparece a continuación, a través de su lengua los chiquitanos buscaban demostrar su existencia como pueblo:

“El Programa (PAEIB), en conjunto con la organización indígena, han visto que esto se iba para atrás. Y en la ley misma de la Reforma Educativa estaba contemplado que nosotros estábamos reconocidos; y por qué no valorar eso, como que se estaba perdiendo. Sin embargo, aquí estaba vivo. Entonces desde aquí se empieza a pensar en un nuevo reto. Cómo nosotros podemos hacernos sentir en este rincón patrio en que nos encontramos, que nosotros existimos los de la lengua bésiro, que nosotros existimos y tenemos territorio, que siempre lo hemos defendido y además aportamos. De ahí se inicia un nuevo pensamiento, un nuevo trabajo, un nuevo plan que ha hecho el programa mismo pensando que vía la lengua

y nuestra representación hacernos palpar y sentir de que nosotros existimos como pueblo. Tenemos nuestra propia lengua y nuestra tierra comunitaria. Entonces ahí no acababa eso, había algo mucho más todavía que era la lengua. Aquí se conocía lo que era la cultura, la chicha, la música, la vestimenta, pero que no se sonaba hasta más allá, sólo se sonaba en la fiesta, pero sólo entre los comunales, pero nunca se promocionaba. No se conocía la lengua. ¿Qué hacer? Se comenzó a buscar una política de que más allá se pueda hacer notar de que este pueblo existía. La lengua bésiro fue oficializada" (Miembro del CEPO chiquitano).

Ahora bien, como lo han demostrado diversas experiencias en otros contextos (Haboud 1998, King 2001), este cambio de actitud no asegura necesariamente el mantenimiento de la lengua, es decir, no garantiza que el bésiro aumente su uso o, más aún, que se vaya a transmitir a las nuevas generaciones. Es conocida la contradicción que suele existir entre el plano del discurso y el de la práctica cuando de lenguas se trata. Los mismos chiquitanos son conscientes de este problema: "Hay alumnos ahora que preparan poesías en bésiro. Lo que nos falta conseguir es que la comunicación cotidiana se haga en bésiro. Todavía no lo tenemos, pero yo veo que la vergüenza de hablar se ha perdido." (Dirigente de la CICOL). Se están haciendo esfuerzos para revertir la situación de retroceso y para utilizar la lengua en espacios en los que ya no se utilizaba. Inclusive un profesor nos contó que aunque no le había enseñado el bésiro a su hijo mayor, sí le estaba enseñando la lengua a su hijo más pequeño.

"Lo que queremos es formar a los docentes para fortalecer la lengua. Lo que falta es que sea de uso cotidiano. Las reuniones en la organización las hacemos en bésiro, por lo menos la mayoría de las reuniones. Antes eran sólo en castellano; ahora intercalamos." (Dirigente de la CICOL)

"En el colegio los profesores ahora no prohíben; antes lo hacían y ahora ya no. En cambio ellos piden a los padres que ayuden en la recuperación del idioma. Entonces desde la casa se tiene que hablar y compartir. Los padres están apoyando. Yo personalmente estoy contento porque mi esposa no es de acá, pero aprendió a hablar el bésiro y habla con nuestro hijo en bésiro" (Dirigente de la CICOL).

Sin embargo, consideramos que estos esfuerzos por revertir el retroceso no son suficientes y no forman parte de una planificación lingüística clara que vaya más allá del trabajo con el corpus de las lenguas. Si bien hemos apreciado el nivel de movilización de los chiquitanos en torno al tema de su lengua (ya sea por el trabajo que ha realizado el programa o por el contexto sociopolítico que lo ha favorecido), el programa no ha aprovechado esta situación para desarrollar una planificación del *estatus* y de la *adquisición* de las lenguas que aborde con mejores herramientas su revitalización (Hornberger y Coronel-Molina 2004). Por planificación del *estatus* nos referimos a la extensión del uso lingüístico en varios contextos, y por planificación de la *adquisición*, al aprendizaje de las lenguas entre las nuevas generaciones.

En ese sentido, aún no se conoce el impacto de la estrategia en el aprendizaje del bésiro de niños y niñas. Aunque en las escuelas de Puquio el bésiro es una materia de estudio con un docente exclusivo y los niños entrevistados comprenden la lengua y muestran entusiasmo al respecto, es necesario pensar en un modelo de EIB que trabaje en directa articulación con los hogares de la zona y que pueda formar niños que hablen bésiro con fluidez. Habría que pensar en un modelo de inmersión que no sólo implique la enseñanza *del* bésiro, sino la enseñanza *en* bésiro durante un tiempo prolongado en la institución educativa.

Además, si pensamos en la revitalización de la lengua y no sólo en su revalorización, las políticas lingüísticas deben dejar de concentrarse en la creación de vocabularios pedagógicos o en la producción de materiales educativos, para asumir una propuesta de más alto alcance que aborde funciones orales y escritas de las lenguas más allá del espacio escolar. Hay dos puntos que aquí resultan fundamentales para el desarrollo de la estrategia: el trabajo con padres de familia y el trabajo intersectorial. En cuanto al primer punto, se puede apreciar que el programa ha privilegiado el trabajo con la organización indígena y, al igual que otros programas de EIB, ha desatendido a estos otros actores –los padres– que resultan primordiales para una revitalización lingüística de este tipo. En cuanto al segundo punto, huelga decir que la revitalización lingüística no es un asunto que solamente debiera competir al sector educativo.

A veces se piensa que una revitalización lingüística implica sobre todo el trabajo con el corpus (como la creación de neologismos), el uso de la lengua vernácula en espacios públicos (como en medios masivos de comuni-

cación) y su desarrollo por medio de la escritura (especialmente en textos escolares o literarios). Sin embargo, de acuerdo con lo planteado por Lyukx (2004), uno de los errores más claros de las políticas lingüísticas en nuestro continente es haber descuidado los usos comunitarios y cotidianos de las lenguas indígenas tomando en cuenta que éstos se encuentran en franco retroceso en muchos contextos (como el chiquitano, por ejemplo). Sin restar importancia a lo mencionado en los párrafos precedentes, no cabe duda de que el futuro de las lenguas indígenas depende en gran medida del fortalecimiento de la lealtad lingüística de los propios hablantes para su uso en los espacios comunitarios.

2.1.1.2 Lecciones aprendidas

Condiciones que favorecieron el desarrollo de la estrategia

La pertenencia de las autoridades a diversos pueblos indígenas y su apertura a las decisiones del programa constituyeron un factor decisivo de apoyo al desarrollo de la estrategia. En cinco años hubo un ministro y dos viceministros de origen indígena. Así, actores clave del Ministerio de Educación fueron aliados del programa y facilitaron el proceso: "El viceministro Celestino Choque ha dicho que aquí tenemos una gran riqueza, un tesoro, que es nuestro idioma. Ha sido alguien que ha apoyado mucho" (Miembro de la CICOL). La Dirección de EIB, que fue conferida a un profesional indígena muy comprometido, tuvo una relación directa con el programa y con los diversos niveles orgánicos del movimiento indígena¹². Además, a través del Ministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios (MAIPO), los diferentes gobiernos mostraron apertura hacia la problemática indígena. Incluso la cartera principal de este ministerio fue ocupada en varias oportunidades por líderes indígenas de Tierras Bajas. Finalmente, se contó con la acción comprometida de la cooperación internacional para la atención de las demandas indígenas.

Como se ha mencionado anteriormente, la estrategia se insertó en un contexto local favorable. El apoyo de las autoridades políticas locales y nacionales (alcaldes, miembros del Comité Cívico, policías) a la causa indígena es un fenómeno que no se veía desde hacía un par de décadas. Asimismo, los diversos actores indígenas involucrados en el programa contaban con

12 La gestión de Adán Pari en la DEIB favoreció el desarrollo de la estrategia.

altos niveles de consciencia para revitalizar su lengua. En este sentido, la necesidad asumida por el programa coincidió con la demanda de una población que, claramente, se apropió de la propuesta.

Una condición fundamental para el desarrollo de esta estrategia ha sido la claridad política de las organizaciones indígenas en cuanto a sus demandas, específicamente las educativas. En este tema, la organización indígena del pueblo chiquitano "ha venido promoviendo una educación para la vida, que respete los valores culturales de su pueblo y se integre al país en una visión intercultural"¹³. Aunque la participación de las organizaciones indígenas no fue homogénea y clara en todos los casos, es importante señalar que el nivel de desarrollo organizativo logrado, la formación de sus dirigentes, su capacidad para lograr alianzas con otros actores políticos y su intervención en instancias estatales y en la estructura política de los municipios han sido aspectos favorables en el contexto chiquitano. A pesar de que los chiquitanos cuentan con doce centrales y, en el caso de San Antonio de Lomerío, tienen mucha influencia de la Iglesia, su organización es fuerte y clara. Al igual que los guaraníes, los chiquitanos han alcanzado otro nivel como pueblo, pues han entendido que su participación política es fundamental. Cuentan, por ejemplo, con un senador chiquitano y, en el pasado, tuvieron un viceministro. Los diferentes actores entrevistados han enfatizado la claridad de la orientación de la lucha de la organización:

"Cuando digo que si no hubiera sido por la organización no hubiéramos podido hacer nada, es porque aquí nadie nos da orientaciones, no hay otra instancia que tiene interés por nosotros. Con la gente de la ciudad es diferente, mejor para ellos si hay atraso. Mientras hay más opas, mejor para ellos, es más fácil convencer. Se puede hacer pensar a la gente y la gente lo ve, muchas veces en estas instancias se pueden hacer análisis de la situación de nuestra vida como pueblos originarios. Por eso es importante la organización" (Un docente).

En efecto, en las conversaciones con los diferentes actores, estos relacionaron constantemente la revaloración de la lengua con el trabajo de la organización: "Si nosotros no nos hubiéramos organizado, ya se hubiera perdido nuestro idioma"; o "desde que nació la organización hasta ahora,

13 Este pasaje forma parte de la transcripción del Congreso Educativo del Pueblo Chiquitano, realizado en San Miguel de Velasco del 11 al 14 abril de 2004. Ver "Políticas Educativas de los Pueblos Indígenas de Tierras Bajas de Bolivia". 2003-2005. Publicación del PEIB-TB.

por lo menos se maneja el idioma". Inclusive se realizaron diversas marchas hasta La Paz, en las que el reconocimiento de la lengua, como parte del reconocimiento del propio pueblo, fue fundamental:

"En otras marchas también se ha logrado que nuestro idioma sea reconocido a nivel nacional. Y en la última marcha se ha logrado que desde el Ministerio se tenga apoyo en el tema de educación intercultural bilingüe, porque en estos años que estuvimos luchando por las reivindicaciones de los pueblos indígenas, nadie hablaba de los pueblos indígenas. Los del gobierno de turno nos decían que ya no existían los indígenas. Es un gran paso si nos damos cuenta, si no fuera por las luchas, si no fuera por las organizaciones indígenas tal vez actualmente no tendríamos hablantes" (Dirigente y padre de familia)-

El trabajo coordinado entre el Estado y las organizaciones indígenas ha sido parte de un largo proceso que no ha estado exento de conflictos. Así, inicialmente hubo desconfianza de las acciones del Estado por parte de las organizaciones, y éstas se limitaron a ser receptoras de información. Como lo plantea un maestro chiquitano: "Cuando se vino a ejecutar el programa, la gente no confiaba, tenía miedo. Cuando viene gente de afuera ya no se confía, se piensa que nos quieren esclavizar otra vez". Sin embargo, poco a poco las organizaciones empezaron a participar más en el desarrollo de la estrategia. Lo hicieron, por ejemplo, en la selección de equipos técnicos multidisciplinarios, en la convocatoria a los congresos y en los talleres de planificación y evaluación de las acciones masivas.

Si bien en primera instancia las actividades de coordinación se realizaban con el Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM), más adelante la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB) intervino en la planificación de todo el programa. En el caso chiquitano, la Organización Indígena Chiquitana (la OICH) asumió el desafío de implementar la estrategia de revitalización del bésiro con la participación de sus doce subcentrales. La movilización lograda respondió entonces a una demanda, a una apropiación de la propuesta debida en gran parte al trabajo coordinado entre la organización indígena y el Ministerio de Educación (y la cooperación, que actúa en convenio con el Ministerio).

Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO) también han sido actores clave en el desarrollo de la estrategia. En el 2004, se establecieron

nuevos consejos educativos para dar seguimiento a la implementación de las leyes y reglamentos educativos en sus respectivos territorios, y para formular las políticas educativas. Desde el inicio hubo tres consejos: el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAO), el Consejo Educativo Aimara y el Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM). Luego se constató que este último resultaba insuficiente para la atención de los más de treinta pueblos dispersos en Tierras Bajas. Así, surgieron el Consejo Educativo del Pueblo Chiquitano (CEPOCH), con Resolución Suprema N° 222813; el Consejo Educativo del Pueblo Guarayo (CEPIG), con R. S. N° 222815; y el Consejo Educativo de los Pueblos Moxeños, con R. S. N° 222816; firmadas por el Presidente de la República y la Ministra de Educación. Con estas instancias reconocidas por el Estado Boliviano, fue posible convocar acciones masivas y dotar a las comunidades de información acerca de cómo se trabajaba. Los CEPO constituyen el brazo técnico de las organizaciones en materia educativa y, en este sentido, todas las acciones se llevan a cabo mediante ellos:

“Son ellos los que tienen la relación con las comunidades. Son reconocidos como autoridad legítima de los pueblos. Si ellos hacen una convocatoria, la gente viene, les hace caso. No sería igual que sólo el Ministerio convoque, ya que no hay ese nexo. Entonces es clave el rol de los CEPO. Ellos son reconocidos; incluso cualquier reclamo o demanda los canalizan a través de ellos. En ese sentido, hacerlo con ellos nos da una garantía y confiabilidad” (Miembro de la CICOL).

Condiciones que dificultaron el desarrollo de la estrategia

El mayor obstáculo del desarrollo de la estrategia es el centralismo como política de Estado en Bolivia. Durante los primeros años del programa, el centralismo constituyó una traba permanente debido a la burocracia y a los constantes cambios en las autoridades jerárquicas (seis ministros y cinco viceministros durante el quinquenio del programa). Posteriormente, el programa fue descentralizado y se organizaron el Equipo Técnico Regional –para que actuara como brazo ejecutor en Santa Cruz–, y los correspondientes equipos técnicos multidisciplinarios en varias zonas y pueblos, articulados con las Direcciones Distritales de Educación. Se pudo constatar que el desarrollo de la estrategia fue posible cuando el programa se desconcentró y le fue otorgada autonomía técnica, financiera y administrativa. Sólo entonces

las actividades se hicieron regulares, hasta que nuevamente se suspendieron con el gobierno del Presidente Evo Morales.

Asimismo, como nueva experiencia, el programa tuvo dificultades para insertarse en la estructura del Ministerio y para definir sus instancias de responsabilidad, lo cual provocó constantes cambios e interrupciones, cortes en los desembolsos y acciones tardías en la toma de decisiones, entre otros problemas. Una vez que, luego de pasar por tres unidades del Ministerio, el programa finalmente se ubicó en la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (que a su vez dependía de la Jefatura de Estrategia Sectorial), pudo desarrollar todo su potencial y creatividad como acción del Estado.

Sin embargo, la dependencia del Ministerio ha generado constantes paralizaciones de actividades y una ejecución discontinua del programa, cuya consecuencia inmediata ha sido la pérdida de confianza en las acciones del Estado. Una muestra de lo expresado es que, con el reciente cambio de gobierno, algunas acciones ya planificadas (como un concurso de cuentos y la implementación del Instituto de Lengua y Cultura) se vieron truncadas. A pesar de la existencia de políticas, hacen falta mecanismos de gestión institucional para garantizar su continuidad y para que se implementen adecuadamente. Como declaró el representante del CEPO chiquitano, cada logro de la organización ha estado precedido por presiones y luchas constantes:

"El Estado nunca ha aceptado por una simple negociación nuestra existencia. Nunca ha dicho 'Sí, claro, los reconozco' mientras que no hubo una presión, una marcha. Porque todo lo que se ha conseguido ha sido mediante presiones, mediante marchas. Nunca fue por una negociación así simple esta historia. Siempre las ideas, los planteamientos, las documentaciones siempre estaban listas. Entonces en cualquier momento siempre se sacaba el mismo documento, repetitivo, entonces la insistencia, la exigencia. [...] Sí, ha habido muchas trabas por parte del Estado".

En otro orden, la escasez de docentes que hablen bésiro es hasta ahora una gran dificultad para el desarrollo de la estrategia. Los profesores que no lo hablan y que están interesados en revitalizarlo terminan por "llamar a la gente que habla para que vayan a la escuela y haya intercambio". Los que no están a favor de la revitalización, obstaculizan la estrategia y hasta

esconden las antologías de cuentos y otros materiales que se distribuyen en las escuelas.

El retroceso de la lengua originaria y su sustitución por el castellano constituye el punto de partida de la problemática relacionada con el proyecto de revitalización del *bésiro* impulsado por el pueblo chiquitano. A pesar de que los chiquitanos cuentan ahora con una actitud más favorable hacia su lengua, esto no ha sido suficiente para lograr que se use con mayor frecuencia y que se transmita a las nuevas generaciones.

Los miembros del ETM se sienten inseguros frente a ciertos aspectos técnicos y a veces consultan a los ancianos, pero afirman que "para la escritura ya no, porque es difícil para ellos" (Miembro del ETM de Concepción). Se requiere apoyo específico y orientación didáctica especializada para la producción de textos, pues la publicación de algunos de ellos se vio frustrada por no contarse con lingüistas especialistas que pudieran realizar la respectiva revisión técnica. Asimismo, la asesoría técnica es necesaria para la aclaración de ciertos conceptos que todavía permanecen oscuros o confusos: por ejemplo, en uno de los congresos lingüísticos se estableció la necesidad de "continuar con la realización de congresos para la normalización del habla y la escritura de la lengua *bésiro*", como si los planos oral y escrito fueran equiparables. Como se sabe, el habla no necesita normalizarse, y aún se debería considerar la existencia de variedades y registros. La formación de recursos humanos podría ayudar a contrarrestar esta dificultad en el desarrollo de la estrategia.

El tratamiento metodológico de las lenguas en el aula también constituye un aspecto no resuelto. Por ejemplo, en el congreso educativo se determinó "incorporar la lengua *bésiro* como asignatura en la carga horaria del docente desde el nivel preescolar, primaria, secundaria, instituto normal superior (INS) y bachillerato pedagógico". Esto reveló una confusión en cuanto a la concepción de la EIB por parte de los padres de familia, porque un asunto es incorporar el *bésiro* como asignatura, es decir, enseñarlo, y otro es una educación en dos lenguas, en la que una serie de contenidos curriculares sea enseñada *en* *bésiro*. No parece haber claridad sobre la diversa realidad sociolingüística de la zona chiquitana y sobre la existencia tanto de comunidades donde la lealtad lingüística es alta y el uso de la lengua originaria es cotidiano, como de comunidades donde prácticamente la lengua se ha perdido o está en proceso de desaparición.

2.1.1.3 Reflexiones finales

La estrategia de revitalización del bésiro cuenta con muchas condiciones que favorecen su sostenibilidad e institucionalización: la visión integral de las organizaciones indígenas chiquitanas a favor de revitalizar su lengua; la presencia de un programa estatal desconcentrado (PEIB-TB); la convicción de las autoridades municipales y direcciones distritales de la necesidad de revitalizar el bésiro; el uso de la lengua en espacios antes negados; y la motivación de la población no indígena para su aprendizaje. Para que esta estrategia se replique en otros contextos, es necesaria la existencia de una organización indígena fortalecida, el apoyo de las autoridades ("sin el apoyo de la autoridad no pasa nada, no se logra nada"), la voluntad del Estado, una población comprometida, docentes adecuadamente formados y, en la medida de lo posible, el apoyo de la cooperación internacional. De esta forma, la estrategia no representará un esfuerzo aislado, sino una iniciativa respaldada por una serie de elementos que la fortalecen y le otorgan integralidad.

La revitalización del bésiro constituye una estrategia en construcción que se encuentra inmersa en procesos de institucionalización de políticas en marcha. En primer lugar, es importante recalcar que el PEIB-TB constituye en este momento el único programa desconcentrado del Ministerio de Educación con autonomía técnica, financiera y administrativa. Aunque su proceso de institucionalización se encuentra todavía en el nivel local, sus aportes podrían convertirse en políticas educativas nacionales. Este es el caso de la estrategia de los equipos técnicos multidisciplinarios, que constituye una experiencia específica de las Tierras Bajas. Si bien en la gestión anterior el Ministerio propuso aplicarla en las Tierras Altas, ello no llegó a concretarse. Las alianzas establecidas con la universidad también pueden convertirse en una política a nivel local que potencie la formación continua de docentes y, específicamente, el desarrollo de las lenguas originarias.

A través del curso que se impartirá en la universidad, se podría lograr que los propios maestros chiquitanos sean capaces de satisfacer las demandas técnicas. Sería importante, sin embargo, asegurar que la formación ofrecida satisfaga las necesidades existentes. Dado que la universidad se ha propuesto formar lingüistas y no docentes, los egresados no necesariamente estarán en capacidad de atender unidades educativas ni de formular un diseño general de la escuela de EIB para el tratamiento de una lengua que se

encuentra en proceso de revitalización. En ese sentido, se propone asumir inicialmente la formación de lingüistas que posteriormente pudieran complementar su formación con una especialización en pedagogía de EIB para los diversos contextos. Si se contara con más recursos humanos, se podrían incluso ampliar los equipos técnicos multidisciplinares pues, de acuerdo con lo manifestado por muchos de los actores entrevistados, los que existen resultan insuficientes para atender a todas las unidades educativas.

La EIB en la zona también debería contar con más apoyo técnico para que, a través del trabajo en aula, se contribuya al fortalecimiento de la lengua. No obstante uno de los componentes del programa es "la EIB en aula", no se ha trabajado con los maestros aspectos metodológicos puntuales sobre la enseñanza de lenguas. Asimismo, es fundamental que se realice un estudio riguroso sobre la situación sociolingüística de los chiquitanos ya que, aunque el programa ha elaborado diversos diagnósticos, no existe un criterio definido al respecto. Como se anotó anteriormente, sorprende que Albó haga referencia a un 5% de hablantes de bésiro y que, dos años después, López consigne un 50%. Por otro lado, habría que planificar una política de contratación de maestros en la que hablar y escribir el bésiro sea un requisito para ejercer los cargos jerárquicos a nivel de la unidad educativa, de núcleo y de distrito. Para cumplir estas metas habría que diseñar, por ejemplo, un curso de bésiro como segunda lengua destinado a maestros, así como preparar métodos y materiales para docentes y para alumnos del bésiro como segunda lengua.

Es fundamental que continúe el proceso de descentralización y que se discuta la posibilidad de contar, por lo menos para el caso de los chiquitanos, con un modelo de gestión por pueblo indígena. Muchos actores de esta experiencia esperan que en la Asamblea Constituyente se contemple la autonomía curricular, financiera, administrativa y pedagógica de los pueblos: "Bolivia es un país multicultural, multinacional, y aquí hay naciones con identidad, con autoridades propias, con sistemas propios que deberían tener sus propios sistemas de gestión, en lo político, en lo administrativo, municipal y todo eso y también en lo educativo por supuesto" (Ex coordinador del PEIB-TB). Se debería tratar, entonces, de otorgar autonomía a los diversos pueblos indígenas para que ellos mismos gestionen sus políticas y procesos.

El desarrollo de esta estrategia ha logrado elevar el estatus de una lengua que había permanecido oprimida durante siglos, a pesar de que no nece-

sariamente se contempla su uso extendido en el hogar y en la comunidad. Es importante que los chiquitanos delimiten sus objetivos con relación a la revitalización de su lengua pues, como observa King (2001) en su estudio sobre el quichua en Ecuador, no todas las iniciativas de revitalización lingüística equivalen a restablecer la lengua como la lengua materna de la comunidad. En todo caso, es importante tomar en cuenta que en el caso chiquitano están dadas todas las condiciones para que continúe el desarrollo de la estrategia y para que ésta tome el rumbo que la población le quiera dar. En tal sentido, habría que aprovechar los avances logrados en cuanto a motivación y actitud, y consolidar el proceso mediante la implementación de políticas de fortalecimiento de la lengua en los espacios públicos más allá del aula. Como el tema del fortalecimiento de la lengua no es exclusivo de la educación y de la escuela, es importante que las organizaciones indígenas elaboren políticas internas que permitan la extensión del uso del bésiro a todo el ámbito de su territorio. A pesar de que en el nivel dirigencial de las organizaciones existe claridad política sobre la revitalización del bésiro y sobre el rol que debe cumplir la lengua, no ocurre lo mismo, por ejemplo, con los padres de familia, quienes tienen menos consciencia de la problemática. Si bien las organizaciones trabajan en ello, se trata de un proceso en construcción. Habrá que "empezar por generar una visión política, el por qué y para qué se va a desarrollar la lengua, qué sentido tiene para el pueblo" (Ex coordinador del programa).

2.1.2 Estrategia de enseñanza del castellano como segunda lengua

La estrategia seleccionada se refiere al diseño de la metodología de enseñanza del castellano como segunda lengua en el marco del proceso de formación de maestros en la zona guaraní de Bolivia desarrollado en el municipio de Camiri (departamento de Santa Cruz), con un grupo de maestros bilingües y algunos docentes y estudiantes del Instituto Normal Superior Pluriétnico para el Oriente y Chaco (INSPOC). Esta institución, creada en 1995, tiene a su cargo la formación de maestros bilingües para la aplicación de la EIB en las escuelas indígenas de este sector del territorio nacional. Susana Sainz, consultora externa, facilitó todo el proceso. Los padres de familia y las autoridades comunales hicieron el seguimiento correspondiente y, en este sentido, consolidaron el carácter social de la propuesta. El objetivo principal de la estrategia era mejorar la enseñanza del castellano como segunda lengua en la educación primaria en las comunidades rurales donde el guaraní es la

lengua dominante y, por ende, aquella que los niños escuchan comúnmente en su vida cotidiana.

Para la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), la EIB representa un instrumento útil y valioso para la consolidación de la identidad cultural de los niños y niñas de las escuelas indígenas. Representa, asimismo, un paso hacia el bilingüismo que muchos padres y madres no alcanzaron a ver en sus hijos con el modelo educativo anterior. Por esa razón, el Ministerio de Educación alentó, con el apoyo del UNICEF, la aplicación de la primera propuesta experimental de EIB, en la cual participaron también algunas escuelas de zonas quechuas y aimaras. Entre 1990 y 1994, 114 escuelas primarias desarrollaron el proyecto de EIB con muy buenos resultados. En sus cinco años de duración, la implementación de este programa mostró importantes logros con relación a las aspiraciones planteadas por la APG: permitió "el fortalecimiento de la identidad guaraní, la revitalización de su lengua y su cultura, una mayor solidaridad étnica, mayor control comunitario del proceso educativo y un mejor aprendizaje de los niños" (D'Emilio 1993). Más adelante, ésta fue la base sobre la que el proceso de Reforma Educativa se apoyó para generalizar la EIB en la zona. Sin embargo, las evaluaciones posteriores han arrojado que la carencia de personal preparado para el desarrollo de procesos bilingües constituye un problema fundamental. Es dentro de esta problemática que se ubica la estrategia elegida para este estudio.

Durante mucho tiempo, las propuestas para mejorar la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras han centrado su atención en la formulación de nuevos métodos de enseñanza y en la producción de materiales consecuentes con dichos métodos. Se dejó de lado, sin embargo, la formación de los maestros que debían utilizarlos (Sainz y Ruiz 2004). La estrategia que se detalla en esta sección se caracteriza precisamente por trabajar el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas en el marco de la formación de maestros. Un aspecto fundamental tuvo que ver con el compromiso de las personas encargadas de la implementación de la estrategia en las aulas. En principio se pretendió, con la participación de un grupo de maestros, construir propuestas prácticas para la enseñanza del castellano como segunda lengua, a partir de las cuales fuera posible plantear lineamientos generales para la formación docente en didáctica de segundas lenguas. El desafío implicó dos aspectos: la comprensión de los procesos de enseñanza de una segunda lengua y el proceso específico que este caso requería.

El proceso de elaboración de la propuesta comprendía dos etapas, cada una con sus respectivos procesos, fundamentos y metodología. En la primera etapa se desarrollaría una propuesta para la enseñanza del castellano como segunda lengua en la modalidad *oral* durante un tiempo aproximado de dos años. En la segunda, se daría el paso a la *lectura* y a la *escritura* sobre la base del dominio oral. Así, el planteamiento original consistía en elaborar una propuesta metodológica para la enseñanza del castellano oral para los primeros años de escolaridad, y luego para la enseñanza de la lectura y la escritura del castellano a partir de segundo o tercer año de primaria. Sin embargo, la propuesta sufrió una serie de cambios al finalizar la primera etapa, pues, sin perjuicio de los notables resultados obtenidos en cuanto al castellano oral en niños y niñas de las comunidades monolingües de habla vernácula, se verificó también que el proceso de adquisición de la lectoescritura en lengua materna presentaba serias dificultades. Cabe resaltar que este problema no sólo se presenta en el pueblo guaraní: reiteradas evaluaciones realizadas por la Reforma Educativa han demostrado que los niños y niñas de cuarto grado de primaria no logran competencia en lectura comprensiva y escritura creativa en su primera lengua (48% en el año 2003, según el Informe del Sistema de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación).

Apoyados en el modelo de EIB avalado por la Reforma Educativa¹⁴, el programa establecía que si los niños y niñas leían y escribían bien en su lengua materna, mediante un proceso de transferencia, el aprendizaje de la segunda lengua ofrecería menos dificultades. En otras palabras, que se aprende a leer y escribir una sola vez, y las competencias que se adquieren en la primera lengua se transfieren a la segunda de manera automática. Sólo restaría el aprendizaje de los sonidos propios del idioma a través de entrenamiento. Como la propuesta de enseñanza de la lectoescritura en castellano no

14 En su artículo 11, la Ley de Educación garantiza por primera vez en la historia de la educación boliviana la modalidad de mantenimiento de lenguas para educandos de lengua materna o de habla predominantemente originaria junto al aprendizaje del castellano como segunda lengua; es decir, un bilingüismo aditivo. Este objetivo se logra con las siguientes estrategias: (a) El aprendizaje inicial de la lectura y escritura en la lengua materna originaria del educando, y el desarrollo y la consolidación de las competencias lingüísticas en dicha lengua tanto a nivel oral como escrito. (b) El aprendizaje oral del castellano con metodología de segunda lengua desde el comienzo del aprendizaje del primer ciclo, así como el paso a la lectura y escritura en este idioma desde el momento en que los educandos hayan consolidado sus competencias de lectura y escritura en su lengua materna, con vistas a asegurar un manejo eficiente del castellano, tanto a nivel oral como escrito. Asimismo, la Ley contempla que el desarrollo del proceso educativo se hará en ambas lenguas, la lengua materna originaria y el castellano, una vez que los educandos hayan desarrollado competencias de lectura y escritura en ambas.

contaba con la base requerida, se produjo la necesidad de atender primero esa demanda. Susana Sainz y Wilfredo Vaca plantearon entonces una propuesta sistematizada que detallaba todo el proceso de enseñanza de lectura y escritura en primera lengua, denominada "Aprenda a leer con cuentos". Lamentablemente, este documento nunca se publicó.

Así, las condiciones reales de aplicación demandaron replantear el proceso, que ahora contaba con tres etapas: la elaboración de la propuesta para la enseñanza de castellano oral como segunda lengua; la elaboración de la propuesta para la enseñanza de la lectura y la escritura en primera lengua; y la elaboración de la propuesta de enseñanza de lectura y escritura en castellano como segunda lengua. Lamentablemente, y aunque prevista desde el inicio, esta última fase no fue ejecutada. La presencia de un nuevo gobierno y las modificaciones a la propuesta original paralizaron las actividades.

Una de las razones fundamentales para iniciar la elaboración y la implementación de la estrategia, fue la verificación del paso de un modelo educativo monolingüe en castellano en la educación tradicional, a un modelo educativo monolingüe en guaraní en la EIB. Aunque la EIB contempla la educación en dos lenguas, en la práctica el desarrollo de las sesiones de aprendizaje se realizaba mayormente en la lengua vernácula, pues era la que dominaban los niños y en la que los maestros se hacían entender. Esta situación tiene varias explicaciones, entre las que resalta el poco dominio del castellano de un número significativo de maestros guaraníes. En efecto, el diagnóstico inicial realizado previamente a los procesos de formación mostró que "los maestros no enseñaban castellano porque no tenían seguridad para hablar la lengua" (Un docente). Otra explicación se refiere a la inexistencia de una metodología adecuada para su enseñanza. Como lo planteó claramente un ex coordinador del programa, "el aprendizaje del castellano de niños indígenas es la principal debilidad del sistema educativo nacional y de la implementación de la EIB en Bolivia". Inclusive, en reiteradas ocasiones se ha afirmado que las experiencias de EIB en el continente americano han sido débiles en cuanto a la enseñanza del castellano como segunda lengua, y que Bolivia no escapa a esta generalización (Hyltenstam y Quick 1996; PROEIB Andes 1999; Sainz 1999).

Por otro lado, las demandas de los padres de familia se relacionaban estrechamente con esta debilidad del sistema. Sus críticas, reiteradamente planteadas en los congresos educativos de la región, estuvieron dirigidas

a los procesos de EIB y, específicamente, al abandono de la enseñanza del castellano a pesar de su éxito en la fase experimental (1989-1994). Las conclusiones de los congresos recogían la importancia que para los padres de familia tenía el que sus hijos aprendieran el castellano, pues asumían que "la lengua es un buen instrumento de aprendizaje que les permite integrarse a otras sociedades en igualdad de condiciones. Hablar un buen castellano para ellos representa una alternativa para su vida" (Un docente). Por lo tanto, la estrategia se fundamenta en la necesidad de los niños y niñas guaraníes de comunicarse en otros espacios y con personas de otros contextos culturales. En este punto es preciso referir la discriminación sufrida por padres y autoridades guaraníes por no saber hablar castellano. Como bien expresó un padre de familia: "Antes no comprendíamos bien lo que nos decían, y por eso mismo nos discriminaban". Por lo tanto, es un derecho legítimo de los niños y niñas acceder a los conocimientos con equidad. Los padres proyectan en sus hijos el deseo de que no se repita la situación vivida por ellos: "Que sean más superados que nosotros, tienen que llegar más arriba, no solamente los karai (*denominación con que los indígenas se refieren a los blancos, especialmente a los patrones*) pueden llegar más arriba".

Más allá del aspecto pedagógico, los maestros también dotan de sentido político al aprendizaje del castellano como segunda lengua, pues consideran que favorece la seguridad personal de los niños para desenvolverse en los espacios en los que la lengua originaria no tiene vigencia: "Yo quiero que ellos aprendan a comunicarse cuando llegan otras personas y que pierdan su timidez y más que todo puedan conversar" (Un docente). En palabras de otro docente:

"Es una estrategia política que va más allá del aprendizaje de la lengua como instrumento de comunicación. Es un instrumento de poder que la comunidad reclama como instrumento de reivindicaciones y quisieran aprender bien para defender sus derechos y acceder a espacios laborales, espacios de trabajo. El fin último está ahí: que si aprende bien la lengua, tendrá un abanico de posibilidades para ser algo en la vida".

Este tema demandó la construcción de una propuesta que, fundamentada teóricamente en el enfoque de la EIB, fuera un instrumento práctico de aprendizaje permanente del castellano, tanto para maestros como para niños y niñas de los primeros grados de la primaria.

2.1.2.1 Análisis de la estrategia

La toma de consciencia de la necesidad de una metodología

El primer paso para el desarrollo de la estrategia fue la elaboración de un diagnóstico que recogiera información sobre los maestros y sus prácticas en cuanto a la enseñanza del castellano como segunda lengua. Este reveló cuatro aspectos importantes: no tenían seguridad para hablar el castellano; no conocían una metodología; planificaban esporádicamente; y no enseñaban castellano. Los maestros no conocían la diferencia entre enseñar una segunda lengua y enseñar *en* una segunda lengua, pues para ellos la enseñanza de una segunda lengua era la enseñanza en esa lengua sin la utilización de estrategias específicas. Por tal razón, cuando enseñaban en castellano sus alumnos no los comprendían, y eso hacía que se limitaran a enseñar en guaraní o, en el mejor de los casos, a realizar actividades mecánicas en castellano como la memorización de canciones, la repetición y la copia de textos. Como consecuencia, los alumnos no hablaban castellano (Sainz y Ruiz 2004).

Esta situación resulta fundamental, pues no sólo se presenta en las escuelas bilingües de la zona guaraní. Muchísimas escuelas oficialmente de EIB, de acuerdo con el registro que lleva el Ministerio de Educación, no desarrollan un tratamiento de lenguas en el aula y menos aún abordan el tema del castellano como segunda lengua con una metodología apropiada. Por tal motivo, el hecho de que muchas veces las "escuelas EIB" obtengan peores resultados que las escuelas hispanas en las pruebas estandarizadas en castellano que se toman desde la oficialidad, no ilustra sobre el verdadero desempeño de estas escuelas. Sabemos que en una comunidad en la que el uso de la lengua vernácula es el que prima, un niño no aprenderá castellano simplemente por escuchar a su maestro hablar castellano, menos aún si éste combina el castellano con la lengua vernácula.

Con el desarrollo de la estrategia, los maestros lograron reformular sus concepciones sobre la enseñanza del castellano como segunda lengua: ahora saben que supone el manejo de una metodología y que requiere una propuesta sistemática, una aplicación diaria, materiales, capacitaciones, etc. En las entrevistas, hacían referencia a los fundamentos, a los recursos pedagógicos, a los materiales y a su propio proceso de aprendizaje para el manejo y uso del castellano. Así, el gran impacto de la estrategia en los maestros les permitió reflexionar acerca del

proceso de enseñanza del castellano y obtener resultados favorables. Un docente manifestó:

"Al inicio no podía. No podía entrar al castellano porque es diferente enseñar. Pero esta metodología me ha ayudado en todo. Cómo enseñar a los chicos. Con este método los niños aprenden en menos de un mes. Hay actividades que a ellos les gusta, especial juegos y canciones y cuentos. Mediante esos juegos ellos aprenden a hablar, a conversar con otros niños y sus compañeras. Ellos mismos dicen cuando están cansados de otra actividad, me dicen: 'Ya, trabajemos castellano'. Antes no empleaba el juego como herramienta pedagógica, sólo los libros que llegaban. Este método nos sirve muchísimo, se puede replicar en otros lados. Eso es nuevo pero les gusta, el juego y las canciones".

El impacto favorable en los maestros ha ido de la mano de los resultados satisfactorios obtenidos por los propios niños y niñas: "Los niños aprenden más, les ayuda a mejorar su vocabulario. Les facilita cuando salen al pueblo, antes era difícil comunicarse. Por eso los talleres recuperaron nuestra experiencia" (Un docente). Pocas semanas después de iniciada la aplicación del método, los niños y niñas hablaban castellano, estaban altamente motivados y su participación era espontánea. Durante el trabajo de campo se ha notado que cuando los niños descubren sus errores, sonríen, repiten la corrección y continúan. El aprendizaje de la lengua ha comenzado a darse con mucha naturalidad:

"La estrategia fue exitosa porque los niños comenzaron a hablar en castellano, se notaba que los niños eran espontáneos. La situación anímica y el ambiente en el aula eran distintos y se notaba que los juegos que se hacían en aula, comenzaron a jugarlos en el recreo hablando castellano. En guaraní decían: '¿Cómo se dice esto? ¡Ah! ¡Es así!. Y reconstruían en grupo. El cambio no se dio solo en maestros; influyó en el aprendizaje de los niños y en su espontaneidad" (Un formador).

En el trabajo de campo se advirtió que, en la clase de castellano, la profesora hablaba todo el tiempo en castellano, a diferencia de lo sucedido anteriormente; y que los niños participaban sin miedo y con mucha soltura. Los docentes ahora son conscientes de que, si bien en contextos de interacción comunicativa interpersonal el aprendizaje de segundas lenguas puede

darse de manera natural, en escuelas de este tipo (con aulas unidocentes, muchos alumnos, pocas horas semanales de castellano, un enfoque de enseñanza clásico centrado en el maestro y sin material de apoyo para la enseñanza oral de una segunda lengua), es fundamental la aplicación de estrategias metodológicas que generen la comprensión y producción de los niños y niñas.

Enfoque de la capacitación

Uno de los grandes aportes de esta estrategia fue la manera en que se insertó en un proceso de formación de docentes sobre la base de una metodología altamente reflexiva de investigación-acción. La primera etapa consistió en la elaboración de una propuesta para la enseñanza del castellano oral a niños y niñas de nivel inicial y primer grado de primaria. El proceso en esta etapa fue el siguiente: diagnóstico; selección de docentes; talleres presenciales y elaboración de materiales; seguimiento en zona y filmación de la aplicación en el aula; retroalimentación *in situ*; reuniones con padres de familia y participación en aula demostrativa; talleres de análisis y formulación del diseño; y, finalmente, sistematización de la experiencia.

Según con lo anotado por Sainz y Ruiz (2004), el trabajo se realizó con una metodología de investigación-acción participativa, que consistía en la observación y el análisis del trabajo de los maestros en el aula para detectar problemas reales (investigación), y la elaboración e implementación de propuestas prácticas para superarlos (acción). Este proceso se desarrolló de la siguiente manera: primero, se investigó la situación de la enseñanza del castellano como segunda lengua en las escuelas y se definieron los problemas y sus posibles causas, así como su priorización, para poder abordar primero los más urgentes. Después, se buscaron estrategias para enfrentar el problema, se pusieron en práctica y, finalmente, se analizaron los resultados. Esto supuso el siguiente proceso: construir en taller, aplicar en el aula, hacer seguimiento y volver al taller. Este proceso de formación, que "ha ido de la práctica a la teoría –teoría, en el sentido de reflexión crítica que ayuda a entender mejor la práctica y la enriquece–, para volver a la práctica" (Sainz 2004), aseguraba que los maestros mejoraran su práctica a partir de su experiencia. Como anotó un docente de aula: "Las primeras semanas aplicábamos un solo tema y compartíamos experiencias, hasta que nos daba resultado".

En esta etapa, se detectaron algunos problemas importantes y se formularon soluciones para ellos. Así, en función a los problemas detectados (por ejemplo, que los niños no comprendían a los maestros cuando estos les hablaban en castellano y que los niños no hablaban castellano), se trabajaron con los maestros algunas condiciones que facilitarían el aprendizaje oral de una segunda lengua: 1) escuchar la lengua tanto como sea posible, 2) comprender lo que se escuchaba, 3) sentirse seguro emocionalmente, 4) estar motivado, y 5) repetir con sentido (Sainz y Ruiz 2004). A partir de estas condiciones se elaboraron estrategias metodológicas.

"La metodología era ésta. Visitar a los maestros, ver cómo se aplicaba la planificación y se identificaba problemas concretos. Sobre una planificación X, si una canción funcionaba o no, si los niños entendían, si impulsaba el uso del lenguaje, si era muy compleja, si se usaban bien las estrategias de comprensión. Se identificaba problemas y durante el taller de fin de semana se analizaban los problemas, se reflexionaba y se planteaba nuevas estrategias para mejorar. A veces los maestros daban un largo discurso y los niños no entendían" (Un formador).

De esta manera, los talleres se convirtieron en espacios para construir conocimiento. En ellos se discutía sobre cómo planificar, cómo ejecutar y cuán importante resultaba una actividad específica, entre otras cosas. La propuesta construida en el taller debía "pasar la prueba" de su aplicación en el aula. Luego se volvía al taller, se reflexionaba sobre lo ejecutado en el aula y se consolidaban las estrategias metodológicas.

Estrategias de capacitación

El enfoque de la capacitación asumía una concepción constructivista del aprendizaje, que implicaba "una formación que permite enfrentarse con criterio a situaciones reales" (Sainz y Ruiz 2004). Para llevar a cabo la propuesta se trabajaron aspectos como la motivación y la seguridad emocional de los miembros del equipo y la colaboración entre ellos; la comprensión de lo que dicen unos y otros; la reflexión sobre la práctica; y la creatividad con relación a la elaboración de materiales y su utilización en el aula para favorecer el aprendizaje de una segunda lengua.

Para fortalecer la confianza de los maestros en sí mismos, se trabajaron algunos aspectos teóricos y se desecharon ciertos prejuicios muy comu-

nes y de gran arraigo que suelen crear complejos e inseguridad (como, por ejemplo, la idea de que las lenguas indígenas no tienen gramática y el castellano sí). Por tanto, el reconocimiento de su inseguridad por la falta de dominio de la segunda lengua fue la base que permitió su capacitación. Asimismo, con el fin de favorecer la comprensión, se reflexionó constantemente sobre la propia experiencia, de modo que fuera posible llegar a entender la naturaleza de los problemas a cabalidad. Una estrategia interesante consistió en aprovechar la riqueza lingüística del equipo (guaraní, bésiro, guwarayu e inglés) para que todos sus miembros dieran breves clases de una segunda lengua y, a su vez, se vieran expuestos a ellas en los talleres. Este ejercicio tuvo un gran impacto en los maestros, ya que al ensayar la experiencia que viven los niños y niñas en el aula, pudieron comprender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

La creatividad de los maestros enriqueció la producción de planificaciones y su utilización en el aula. En efecto, como los diseños y la planificación no tenían sentido para el maestro hasta que se implementaban en el aula, la planificación y la producción fueron de la mano. El paso de una aplicación fría a una aplicación con sentido fue el resultado de meses de aprendizaje intenso durante los cuales los maestros asumieron una perspectiva crítica y creativa frente a su labor:

"Nos habíamos propuesto formar maestros con criterio, con capacidad de resolver sus propios problemas, a descubrir problemas y resolverlos. Creo que eso se fue dando en el proceso. No fue fácil para que los maestros digan 'esto no funciona y por qué no funciona', que fueran asumiendo el trabajo con sentido crítico. Eso tardó pero se ha dado. Al final, los maestros realmente entendían qué era una situación comunicativa y organizaban sus actividades situándolas correctamente, creando espacios de comunicación con los niños, fueron encontrando una variedad de situaciones para su trabajo" (Un formador).

Por lo tanto, no se trataba de un recetario con estrategias de enseñanza del castellano como segunda lengua, sino de una formación para que el maestro aplicara con sentido crítico diversas estrategias de acuerdo a la situación que tuviera que enfrentar. Evidentemente, alcanzar esta meta implicaba un largo trabajo con los docentes.

Es importante mencionar que, en la percepción de maestros y maestras, la herramienta de mayor impacto durante el proceso de capacitación fue el uso del video en la aplicación de las estrategias en el aula. Con este recurso fueron capaces de observar su práctica pedagógica en un clima de aprendizaje grupal y detenerse en problemas que muchas veces pasaban desapercibidos por ellos en el aula. Además, esta modalidad resultó adecuada para el nivel heterogéneo de formación previa de los maestros. Un docente nos manifestó: "En cada taller veíamos los videos para saber en qué estábamos fallando. Eso nos ha servido mucho, así hemos seguido el proceso. Eso fue lo que más nos ayudó, por el video descubríamos las fallas para mejorar en los otros talleres".

Por otro lado, el método que articuló toda la propuesta pedagógica fue el juego. Como en realidad los maestros no estaban acostumbrados a utilizar las actividades lúdicas como recurso pedagógico, hubo que lograr primero que descubrieran las bondades del juego. Así, en los talleres no sólo se les preguntó qué juegos conocían o qué historias podían ser útiles como herramientas para la enseñanza, sino que también se les invitó a jugar.

"Se identificaba un problema y sobre ese problema se trabajaba. Por ejemplo, que comprendieran la importancia de la enseñanza con juegos en el aprendizaje de una segunda lengua. No ha sido fácil. A ellos no les gustaba jugar. Ellos nunca habían utilizado el juego como estrategia metodológica para enseñar. Había que lograr primero que ellos entiendan las posibilidades del juego y en los talleres se les hacía jugar y ahí fueron entendiendo. No fue de un día para otro" (Un formador).

La aplicación de diversos juegos en los talleres los convirtió en espacios dinámicos y divertidos para la planificación y para la producción de materiales. De esta manera, a través de la elaboración de recursos pedagógicos como un cuento, una canción o un juego de mesa, los maestros comenzaron a descubrir la importancia del uso de materiales para la enseñanza del castellano como segunda lengua. De más está decir que cuando empezaron a aplicar el método en sus escuelas, se interesaron más en los juegos. Asimismo, el juego fue la estrategia metodológica de formación que permitió integrar al grupo y construir una unidad de trabajo en un espacio cooperativo en el que todos disfrutaban. Un efecto directo y eficaz del juego se pudo apreciar en aspectos emocionales como la pérdida de miedo y la espontaneidad

gradual en niños y docentes de comunidades en las que el uso de la lengua originaria era dominante.

Pero el juego permitió, sobre todo, la construcción de la propuesta metodológica, ya que, como recurso pedagógico, favorece un aprendizaje significativo. Así, la repetición de las palabras como parte del juego ayudó a la motivación y a la comprensión de los niños y niñas, debido a que estos lo hacían con sentido y advertían su utilidad. Además, como el lenguaje del juego es "sencillo y limitado" (Sainz y Ruiz 2004), permite dosificar el vocabulario que luego irá en aumento. Este es un aspecto central en el abordaje metodológico de la enseñanza de una segunda lengua.

Un aspecto repetidamente mencionado por los maestros fue la comprensión de la importancia del contexto, tanto en los procesos de enseñanza del castellano como en el diseño de materiales: "Por qué este método da resultado, por qué está ayudando en todo. Por ejemplo, es un factor el apoyo del contexto local, porque ellos ven lo que hay en su comunidad y de acuerdo a eso es lo que más aprenden, conocen lo que está en su comunidad" (Un docente). En efecto, la metodología recupera las narraciones guaraníes como parte de la transmisión de saberes. Como en otros contextos culturales, en el mundo guaraní se enseña con cuentos que se transmiten en determinadas horas y espacios. Como recurso pedagógico, el cuento asumió otras formas innovadoras como la dramatización y la narración creativa. Asimismo, se tomó en cuenta que la educación en el mundo guaraní no se circunscribe ni a las cuatro paredes de las viviendas ni a un solo maestro. Por tanto, se propuso que muchas actividades de castellano como segunda lengua se realizaran fuera del aula y en contacto con la naturaleza, y que las autoridades comunitarias participaran en el proceso de aprendizaje.

Finalmente, otra estrategia a considerar en esta propuesta fue la presencia de los padres de familia y su participación en el proceso como parte del método. En efecto, la puesta en práctica de los diferentes temas fue un acontecimiento en cada comunidad. No solo se llevaron a cabo reuniones comunales de información global sobre el proyecto, sino que los padres de familia y las autoridades también participaron en las aulas como observadores de las clases de validación y ofrecieron sus opiniones al respecto. Esa participación fue muy valiosa y altamente motivadora, porque, por ejemplo, comprometió a los padres a evitar la inasistencia de sus hijos a la escuela. Comprendieron que la asistencia diaria era vital para el aprendizaje del castellano en un contexto donde dominaba la lengua originaria. Los padres

también pudieron apreciar los cambios surgidos a partir del desarrollo de la estrategia y, en especial, el hecho de que sus hijos "ahora hablan castellano". En otras palabras, los padres pudieron verificar los resultados del método:

"Los padres apoyan, no solamente en el aula. Para ellos era una alegría, se han quedado contentos. El castellano ha sido fortalecido porque antes la educación no era como ahora, no entendíamos. El guaraní y el castellano se han nivelado. Los niños están mejorando muchísimo, hemos visto que los niños aprenden más rápido, ahora hablan castellano y guaraní. Ha sido un trabajo excelente. Los niños usan castellano, hace falta continuar con apoyo, los maestros necesitan ese apoyo. ¿No hay posibilidad de continuar?" (Padre de familia)

2.1.2.2 Lecciones aprendidas

Condiciones que favorecieron el desarrollo de la estrategia

Además del amplio marco normativo que respalda la estrategia, ésta se sustenta en los enfoques constructivista y comunicativo que propugnó la Reforma Educativa, y que el nuevo proyecto de Ley de Educación Boliviana también contempla. Asimismo, en cuanto a las políticas educativas, un factor determinante para el avance de la EIB en la zona y de esta estrategia en particular, fue la desconcentración del Programa de Educación Intercultural Bilingüe de Tierras Bajas (PEIB-TB) y la presencia de un equipo técnico regional con capacidad técnica, administrativa y financiera para responder a las demandas de la región. Asimismo, el PEIB-TB, en la fase de extensión de sus líneas de acción a otros pueblos, enfocó el estudio del castellano como segunda lengua en la zona guaraní, lo cual contó con el respaldo de las resoluciones de los Congresos Educativos Guaraníes y del Congreso Educativo de la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB). Finalmente, UNICEF y DANIDA posibilitaron los fondos para la elaboración de materiales, el financiamiento de talleres de capacitación y la asistencia técnica especializada a través de la presencia de Susana Sainz quien, como facilitadora y soporte técnico del proceso, jugó un rol fundamental.

Un elemento clave que determinó que la estrategia obtuviera logros significativos, fue la metodología con la que se abordó: la investigación-acción

participativa, que permitió la motivación de los maestros y despertó su deseo de continuar con su formación, la reflexión crítica y el uso de opiniones propias con criterio sobre problemas y propuestas de cambio en función de conocimientos previos y experiencias; la colaboración y el diálogo entre los miembros del equipo, la práctica como punto de partida y de llegada; y la creatividad promovida para el diseño de la propuesta. Un elemento motivador que generó la confianza de todos fue la creación de un espacio para compartir experiencias.

Otro elemento que favoreció enormemente el impacto de la estrategia fue el tiempo que se destinó para su desarrollo. A diferencia de los talleres de capacitación en los que se imparten enfoques metodológicos para la enseñanza de lenguas en unos pocos días, esta estrategia se realizó a lo largo de tres años, tiempo durante el cual los maestros pudieron alcanzar mayor autonomía al enfrentar situaciones problemáticas de enseñanza del castellano en su práctica docente. El tiempo que se le dio a la estrategia fue necesario "para experimentar, reflexionar, dialogar, comprender, formar criterio y ser creativo" (Sainz y Ruiz 2004). Así por ejemplo, las evaluaciones del programa a fines del año 1999 y a fines del año 2002 (final del proceso), muestran una diferencia significativa en cuanto al impacto de la estrategia en los maestros. Mientras que la del año 2002 demuestra que los maestros ya habían comprendido a cabalidad el enfoque comunicativo de la enseñanza del castellano como segunda lengua y lo ponían en práctica con los niños en forma adecuada, en la del año 1999 todavía se advierte la existencia de temas pendientes que les preocupaban y que no sabían manejar: su visión rígida de las planificaciones, sus dificultades para trabajar con niños de diferentes niveles, su dependencia de una evaluación externa para detectar problemas y sugerir soluciones y su preocupación por el tema de la corrección de errores (Sainz y Ruiz 2004). Frente a las políticas de capacitación poco articuladas que no generan cambios reales en los docentes, esta estrategia logró que se apropiaran de una nueva forma de concebir la enseñanza del castellano y de enseñarlo: "Ahora ya me siento diferente...ya lo tengo el enfoque claro. Estoy contenta porque los niños han llegado a comprender...y porque sé cómo voy a enseñar la L2...ya no tengo esa duda, lo que tenía antes" (Maestra del Núcleo Itanambikua 2002; citada en Sainz 2004).

Asimismo, la participación de diversos actores clave en el proceso favoreció la sostenibilidad de la estrategia. El hecho de que el INSPOC acogiera la experiencia y la hiciera suya favoreció el apoyo del personal administrativo,

los docentes y los propios alumnos en el desarrollo de la estrategia. La participación plena de los docentes del área de lenguaje del Instituto en todas las actividades del proyecto, favoreció el desarrollo de la estrategia porque se trabajó directamente con los docentes responsables de la formación de los futuros maestros, con lo cual se vieron fortalecidas sus capacidades formativas y de investigación. Por otro lado, el rol de los padres de familia también fue clave pues, al igual que en el caso de la estrategia de revitalización del bésiro, su apoyo a la política lingüística de la escuela resultó decisivo. Aunque el rol de acompañamiento y seguimiento de los padres de familia disminuyó cuando la aplicación dejó de ser experimental, resultó interesante verificar su papel evaluador de los resultados de sus propios hijos e hijas. Como afirmó un padre de familia: "Yo apoyo en mi casa con el castellano a mis hijas y no dejamos de hablar guaraní". Finalmente, también participó el Consejo Educativo del pueblo guaraní, que asumió el compromiso de realizar el seguimiento del proceso hasta la conclusión de la primera etapa por delegación de la Asamblea de dicho pueblo.

Condiciones que dificultaron el desarrollo de la estrategia

Una dificultad recurrente ha sido la burocracia estatal. Según los actores entrevistados, la duración del proceso se habría reducido en un 50% si los reembolsos se hubieran realizado a tiempo: "Se hicieron programaciones en el mes de marzo y los talleres comenzaron en septiembre. Esos desfases fueron graves. Es algo que se puede salvar" (Un formador). Asimismo, los actores mencionaron la falta de apoyo suficiente de las autoridades de nivel intermedio (directores distritales y directores de núcleo). Esto ha tenido como consecuencia la movilidad docente y también la cancelación de varias reuniones del equipo y de visitas a las escuelas porque, por ejemplo, los maestros tenían que participar en otras actividades que se anunciaban a último momento: "Se requiere mayor compromiso de las autoridades porque nos cambian el curso y hay cortes" (profesor de la comunidad El Rodeo). Al igual que con la estrategia de revitalización del bésiro, la descentralización de la educación con autonomía técnica, administrativa y financiera en las regiones y en el marco de la participación de los actores, favoreció el impacto de esta estrategia.

Otro obstáculo estuvo relacionado con la rigidez curricular existente y, en general, con el apego de docentes y actores educativos a lo que la norma establece. El apego al diseño curricular base, que muchas veces no es tan

flexible como la estrategia, hace pensar en la necesidad de construir un nuevo currículo de formación docente en los institutos normales superiores. La mentalidad y concepciones tradicionales de algunos docentes –aún del INSPOC–, son limitaciones que habrá que afrontar constantemente.

Otra traba importante fue el insuficiente manejo del castellano de los docentes. Los maestros involucrados en la estrategia, de origen guaraní y hablantes de guaraní como primera lengua, sufrieron una experiencia traumática al aprender el castellano. Como indica un docente del INSPOC: "En la escuela les enseñaron en castellano aquello que debían aprender en su primera lengua. Ahí comenzó el problema porque no entendían". En consecuencia, como parte del desarrollo de la estrategia se inició un proceso para trabajar el manejo de un castellano estándar para los maestros. Se fortalecieron las competencias orales y escritas de maestros en ejercicio y de estudiantes y docentes del INSPOC y luego se elaboró un libro para trabajar estas competencias con los estudiantes del Instituto durante su primer año. Sin embargo, queda como tarea pendiente continuar con el desarrollo de estas capacidades en los propios maestros para que no se cree un círculo vicioso en la aplicación de la propuesta.

2.1.2.3 Reflexiones finales

El desarrollo de esta estrategia ha permitido contar con una propuesta para la enseñanza del castellano oral como segunda lengua en los dos primeros grados de primaria, y ha generado un impacto contundente en maestros (mejor formados), niños (que ahora hablan castellano) y padres (que cuentan con una mejor actitud hacia la EIB y hacia el aprendizaje de sus hijos). A pesar del impacto de la estrategia a nivel del INSPOC y a nivel de individuos concretos, ésta no se ha elevado a política educativa ni siquiera en el ámbito local.

La estrategia desarrollada ha permitido acumular experiencias teóricas y prácticas pasibles de ser socializadas y replicadas inmediatamente, pues se enmarcan en las especificaciones metodológicas de la Reforma Educativa, constituyen una fuerte demanda de las poblaciones indígenas, han obtenido logros significativos y están sistematizadas. Además, actualmente el Ministerio de Educación cuenta con recursos financieros garantizados por la cooperación internacional. La sistematización de las experiencias es una condición existente que resulta crucial para su incidencia en políticas

educativas de mayor alcance. En efecto, la estrategia cuenta con materiales producidos por los propios docentes, tres de los cuales ya fueron publicados: "Formación de maestros en enseñanza del castellano como segunda lengua" (Sainz y Ruiz 2004); y los dos volúmenes de "Castellano como segunda lengua: aprender jugando", el I para el primer año y el II para el segundo año, especialmente para aulas multigrado. En la zona guaraní se aplicó el primer volumen con niños de nivel inicial con buenos resultados. El libro "Aprenda a leer con cuentos", que aborda la lectoescritura en guaraní, aún no ha sido publicado.

Sin embargo, aunque la experiencia ha generado los insumos suficientes para construir una metodología para la capacitación de los maestros (la reflexión sobre la práctica, por ejemplo), no se ha sistematizado una metodología de capacitación para la enseñanza del castellano como segunda lengua. En tal sentido, una réplica no implicaría solamente la aplicación de estos materiales o de la propuesta elaborada. En efecto, si bien las políticas públicas en Educación deberían determinar claramente la puesta en marcha de experiencias innovadoras en enseñanza de lenguas o la extensión y socialización de las ya existentes, no se trata sólo de socializar un enfoque o un método, sino de partir de un diagnóstico sobre la situación y condición de los docentes en cada realidad y de adoptar con ellos la metodología de trabajo para crear propuestas propias. No obstante esta salvedad, se trata quizás de la estrategia más replicable en otros contextos de todas las abordadas en este estudio.

En el caso específico de esta estrategia, se han logrado capacidades instaladas en una institución como el INSPOC, que responde a políticas nacionales y regionales. Sin embargo, hemos visto que habría que insertar mejor la propuesta en la política de la institución y así, por ejemplo, reformular el currículo de formación docente para adaptarlo a los lineamientos de enseñanza del castellano como segunda lengua trabajados como parte de la estrategia. Además, para lograr la difusión de la propuesta a otros docentes en servicio, se debería implementar un sistema de capacitación en castellano como segunda lengua que articule la formación inicial que se implementa en el instituto y la formación en servicio que se imparte en la zona. Actualmente, por ejemplo, la estrategia es aplicada en las escuelas focalizadas durante el estudio en niveles iniciales y en primeros grados de la primaria, donde permanecen los docentes capacitados a los que no afectaron los cambios o la movilidad docente. No obstante, como política

educativa local se debería aplicar, cuando menos, en todas las escuelas bilingües de la zona guaraní.

Tomando en cuenta las diferentes situaciones de bilingüismo existentes y, por ende, las dificultades para generalizar esta estrategia a otros contextos, creemos que esta propuesta puede servir como una guía de lineamientos de enseñanza del castellano como segunda lengua en algunos INS de Bolivia y de otros países de América Latina. Si bien el modelo de enseñanza de lenguas desarrollado aquí no es el único y sólo se refiere a los dos primeros grados de la escolarización, la estrategia aporta los insumos básicos para idear la enseñanza del castellano como segunda lengua en muchos contextos. Lo ideal sería que los INS fueran los que se encargaran de capacitar a los maestros en servicio de su zona pues, de otra manera, se contaría –como suele ocurrir– con propuestas paralelas de enseñanza del castellano. Sería necesario también trabajar esta propuesta con los especialistas o autoridades de nivel intermedio, pues ellos cumplen roles de supervisión en las escuelas y deben contar con las herramientas necesarias para hacerlo. En este punto es preciso recordar que todavía no existe una visión general del empleo de esta estrategia a lo largo del proceso escolar. Finalmente, la estrategia nos enseña que todo proceso educativo requiere apoyo especializado y que las instancias de decisión del sector educativo deberían, por un lado, contar con el aporte de especialistas en cada área (nacionales o internacionales) y, por otro, formar profesionales especializados en áreas de alta demanda como es el caso de la enseñanza de segundas lenguas y de la revitalización de las lenguas.

2.2 Fundación Machaqa Amawt'a de Jesús de Machaqa

Esta experiencia está vinculada con las acciones de la Iglesia Católica posteriores a la Declaración de Medellín, que cuestionaba el tipo de educación de aquella en el continente. El Centro de Educación Técnica, Humanística y Agropecuaria (CETHA) empezó a trabajar hace veintiocho años en la zona de Machaqa recogiendo experiencias educativas previas de Tiwanaku y Huacullani. El CETHA se creó con el objetivo de apoyar la educación de jóvenes y adultos que no pudieron concluir sus estudios en la escuela. De esa manera se respondía a la demanda educativa desde la alfabetización hasta el bachillerato y la formación técnica agropecuaria, aunque sin contemplar cuestiones vitales como el bilingüismo y la interculturalidad. En este con-

texto –e influenciados por la Reforma Educativa que recién empezaba- los pobladores de Machaqa observaron que los niños y jóvenes de las escuelas y colegios no contaban con una educación acorde con la realidad cultural machaqueña, lo que dio origen a la creación del Centro de Apoyo Educativo Machaqa (CAEM) en 1996, con una oferta de múltiples servicios educativos dirigidos a promover la calidad educativa y fortalecer la identidad aimara machaqueña desde un enfoque de EIB. De esta manera, el CAEM inició procesos sistemáticos de capacitación a docentes, juntas escolares y animación pedagógica de niños, niñas y jóvenes para contribuir al fortalecimiento de la identidad andina aimara y al desarrollo cultural, social y económico de la región. Más adelante, en el año 2004, se organizó la Fundación Machaqa Amawt´a, que fusionó las experiencias desarrolladas por la Comisión Episcopal de Educación con las acciones educativas impulsadas por el Cabildo Indigenal del ayllu Jesús de Machaqa. De acuerdo con lo previsto en el Código de Derecho Civil vigente, su misión es "contribuir en la constitución de una sociedad intercultural donde se respeten las identidades, se promuevan relaciones justas y equitativas en términos socioeconómicos, culturales, lingüísticos y territoriales" (Revistas 4 y 5 CAEM: 9).

Así, el CAEM desarrolla actividades desde el año 1996 en el histórico pueblo de Jesús de Machaqa, capital de la sexta sección municipal del mismo nombre, provincia de Ingavi del departamento de La Paz. Machaqa corresponde al distrito educativo de Viacha, con intervención en el área de Jesús de Machaqa y San Andrés de Machaqa, y se encuentra a 120 kilómetros de la capital. El CAEM depende, por un lado, de la Comisión Episcopal de Educación (CEE), en convenio con el Ministerio de Educación de Bolivia según Resolución Ministerial N° 853 del 17 de diciembre de 1977; y, por el otro, del ayllu de Jesús de Machaqa, representado por el Cabildo Indigenal. El objetivo general de la Fundación es promover acciones alternativas, participativas e interculturales en temas educativos, agropecuarios, productivos, de ejercicio político y de fortalecimiento de las organizaciones sociales, sean éstas originarias o municipales, en las tres regiones machaqueñas (Jesús, San Andrés y Santiago de Machaqa) así como en otros distritos rurales y urbanos. No obstante la estrategia de participación social abarca muchos sectores, en este documento sólo se dará cuenta del trabajo educativo realizado en toda la región de Jesús de Machaqa, que cuenta con 12 colegios y 55 unidades educativas aglutinadas en siete núcleos.

2.2.1 Estrategia de participación social

En el año 1990 se realizó un diagnóstico en la comunidad de Jesús de Machaca y se encontró, entre otros aspectos, que la cobertura educativa de la zona era insuficiente (58%); que la deserción escolar era elevada (22%); que los docentes tenían un bajo nivel de preparación y estaban poco involucrados en la dinámica del plan de desarrollo de Machaca; que existía incompatibilidad entre el calendario escolar y el calendario agrícola; que no se implementaba una EIB; y que se impartía un enfoque educativo no adecuado a la realidad campesina y a la cultura aimara. Todo ello traía como consecuencia la disminución del núcleo tradicional de la comunidad y de la organización indígena en el proceso educativo. Por otro lado, los comuneros tomaron consciencia de la relación de dominación que implicó la introducción de la escuela en sus vidas pues, aunque se suponía que era gratuita, se vieron obligados a proporcionar servicios como vivienda, alimentación, limpieza y traslado de agua. De esta manera, los comuneros fueron convertidos en "auxilio escolar" y no en coprotagonistas y corresponsables de la educación de sus hijos.

Si bien en Bolivia se crearon las primeras escuelas para indígenas durante el Gobierno de Montes en 1905 y también a través de la Iglesia, tales iniciativas se orientaron hacia la "civilización" del indio desde una política indigenista (Ticona, Albó 1997:133). En este contexto, Jesús de Machaca fue una de las principales zonas del altiplano donde los comuneros decidieron crear sus propias escuelas, llamadas con frecuencia "clandestinas" por no formar parte de las pocas escuelas estatales o religiosas entonces existentes (Ticona, Albó 1997:133-146)¹⁵. Si bien no existe certeza sobre la fecha de inicio de las llamadas "escuelas clandestinas", se sabe que en 1920 ya se encontraban en marcha:

"Los indios, de acuerdo a las leyes dictadas y las libertades de enseñanza que ya había desde el gobierno de Montes, deciden tener y mantener una escuela, claro siempre guiada por los caciques. Contratan a un maestro y por ser de lejos es despachado el profesor. Entonces, ante tal actitud, deciden que sea uno de los caciques el maestro. Es una persona admirable de Qalla, un tal Marcelino Llanqui, hijo de Faustino Llanqui, quien vuelve a enseñar en la es-

¹⁵ Citado en Amparasankaskiwa, Luz Jiménez.

cuela a sus hermanos indios a leer y escribir en la misma localidad de Qhunqhu” (Ticona, Albó 1997:134).

El carácter político y reivindicativo de estas escuelas, denominadas también “escuelas de los caciques”, constituyó una amenaza para los vecinos. El hecho de que unos indios enseñaran a otros a leer y escribir castellano, que con ello tomaran consciencia de la realidad y aumentaran su capacidad de comunicación con los demás, se había tornado peligroso para la gente del pueblo. Algunos testimonios narran cómo funcionaban estas escuelas en un contexto de conflicto:

“Mi padre decía: ‘Aprendimos clandestinamente, una vez a la semana, una vez al mes, así aprendíamos’. La enseñanza era clandestina, en casas particulares, sin hacerse ver con la gente, así se aprendía. En una ocasión ‘Casi fuimos descubiertos’, cuentan...”

“De contrabando les hacíamos educar a los niños, de ocultas, pagando dinero de nuestros bolsillos, vendiendo nuestros productos, así les hacíamos enseñar” (Choque 1996: 299).

Como afirma Ticona, la posibilidad de una enseñanza a partir de la lengua materna aimara no existía ni siquiera en la imaginación de los propios comuneros. La lucha legal en la que estaban inmersos y los documentos que debían revisar puso en primer plano la importancia de manejar un instrumento fundamental del enemigo: su lengua y sus letras. Recién después de la guerra del Chaco en 1937, Jesús de Machaqa tuvo la primera escuela oficial estrechamente vinculada a la experiencia de Warisata. Se trató del núcleo indigenal de Jesús de Machaqa fundado en la frontera de los doce ayllus, Sullkatiti Qhunqhu, el 30 de mayo de 1937¹⁶. En la edificación de la escuela participaron los doce ayllus. Ella representaba el final de una gran lucha y el principio de otras.

Los inicios de la estrategia de la que daremos cuenta en esta sección están vinculados a la Iglesia Católica que, en 1978, implementó en la región un primer programa educativo dirigido a la población adulta, el Centro de Educación Técnica, Humanística y Agropecuaria (CETHA) que, con 28 años de acción en la región bajo la modalidad de educación alternativa, mostró un camino que debía ser complementado con el apoyo a la educación for-

16 Consejo Educativo Jesús de Machaqa, I Congreso Regional, 1998.

mal. A pesar de que la población reconocía que contaba con un espacio donde formarse (el CETHA), también se daba cuenta de que las escuelas no garantizaban que sus hijos crecieran como aimaras machaqueños. Así nació el Centro de Recursos Educativos Alternativos (CREA)¹⁷, instancia que tuvo la responsabilidad de planificar, ejecutar, evaluar y supervisar acciones educativas microrregionales para la niñez y la juventud. El CREA fue el primer intento de apoyo a la educación primaria y secundaria gestionado por la Comisión Episcopal de Educación con fondos estatales provenientes del Fondo de Inversión Social (FIS) y de donantes españoles y, si bien cubrió un vacío, resultó insuficiente. Esta primera etapa finalizó con la ejecución de acciones puntuales y con el CREA, que recopiló importante información para diseñar un programa de mayor alcance y proyección.

Una evaluación realizada en 1995 evidenció la necesidad de incorporar visiones integrales en el accionar educativo del programa. Así, esta instancia se convirtió en 1996 en el Centro de Apoyo Educativo Machaqa (CAEM), el cual asumió la responsabilidad de implementar la estrategia central de participación social. El CAEM constituye un centro educativo multiservicios que focaliza su atención en la educación alternativa desde una perspectiva de educación permanente.

Diversas lógicas e intereses fueron articulados en un proceso de reflexión para pasar de un modelo dependiente de la Comisión Episcopal a un proceso participativo autogestionario: un "matrimonio", como dicen los actores, entre los programas CETHA y CAEM de la Iglesia y el ayllu Pueblo Jesús de Machaqa. Así, el CETHA se centró en la atención de jóvenes y adultos en el sistema alternativo; y el CAEM, que reemplazó al CREA con un programa integral de amplia cobertura, se constituyó en una instancia técnica de apoyo a la educación escolarizada. Asimismo, la idea de crear una fundación autónoma de la Iglesia exigió el tránsito por un largo camino para fortalecer al pueblo indígena y a sus organizaciones. Esta etapa coincidió a su vez con un movimiento indígena interno dirigido a la reconstitución de los ayllus, sustentado por el derecho a la autodeterminación de los pueblos. Diecinueve ayllus recuperaron su organización tradicional y juntos formaron el Cabildo de Autoridades Originarias. Así entonces, estas tres vertientes, los antecedentes históricos de la participación social en la educación, la posición de la Iglesia Católica que buscaba esta

17 Luz Jiménez, Directora del CAEM.

misma participación en los proyectos que impulsaba, y la reconstitución de los ayllus, conformaron un escenario propicio para la construcción de procesos de participación social.

En abril de 2004, el CAEM, el CETHA y el ayllu Pueblo Jesús de Machaqa constituyeron una fundación educativa denominada "Fundación Machaqa Amawt'a", que marcó el inicio de una segunda etapa. Si bien se trató de una salida legal para proteger sus bienes, en el proceso adquirió el estatus de brazo técnico-operativo del Cabildo, estrechamente relacionado con el Consejo Educativo de la región. La Fundación cobija –como ya se dijo- dos grandes proyectos: uno de educación alternativa (CETHA), y otro de apoyo a la educación formal (CAEM). Ambos trabajan bajo el mandato del Cabildo de Autoridades, que intenta responder tanto a las necesidades de los diferentes actores como al medio en el que actúa. Como afirmó el Jiliri Mallku del ayllu Jesús de Machaqa: "La Fundación es una institución viva que se relaciona muy bien con el ayllu, es un matrimonio entre CAEM, CETHA y el ayllu, que se orienta en el vivir de una comunidad."

2.2.1.1 Análisis de la estrategia

Enfoque y objetivo de la participación

De conformidad con el enfoque planteado por Corvalán y Fernández (1998), en Jesús de Machaqa la participación se entiende como una gestión educativa que implica la distribución del poder entre todos los actores del quehacer educativo en términos del control de la educación. Es importante recordar que este modelo de gestión se ha desarrollado en el marco del proceso de Reforma Educativa, y ha estado influenciado por la Iglesia Católica. La máxima decisión sobre el quehacer educativo le corresponde al Cabildo de Autoridades Originarias. En efecto, sobre la base de su derecho a la autodeterminación, los machaqueños han advertido que deben tomar las riendas de su educación para construir participativamente una educación liberadora. En esta línea, el objetivo de la estrategia de participación social fue presentar una propuesta educativa alternativa para la niñez y la juventud, que contribuyera al fortalecimiento de la identidad aimara y a mejorar la calidad educativa en la región. Solo de esa manera se podría hablar de desarrollo cultural, social y económico y de una sociedad nueva y justa. Con el objetivo político de transferir la visión y el sentimiento de ser machaqueño a las generaciones jóvenes para asegurar la continuidad

del pueblo indígena¹⁸, se promovieron acciones alternativas, participativas e interculturales en temas educativos, agropecuarios, productivos, de ejercicio político y de fortalecimiento de las organizaciones sociales en dos regiones machaqueñas (Jesús y Andrés de Machaqa) así como en otros distritos rurales y urbanos. Con relación al ámbito educativo, los objetivos específicos planteados fueron contribuir al diseño de políticas y proyectos alternativos para la niñez y la juventud a fin de elevar la calidad educativa en el marco del Programa Municipal de Educación y de la proyección política e histórica de los actores de cada pueblo indígena; promover la creación de modelos de gestión y administración en educación con enfoque intercultural; implementar la investigación y la documentación que permitan un mayor conocimiento de las realidades de los pueblos indígenas; e implementar programas que promuevan la participación de los indígenas de la tercera edad en los procesos sociales, culturales y educativos de la niñez y juventud de sus pueblos. Como se puede apreciar, se trata de una visión holística e integral de los procesos educativos en la cual la participación constituye un componente indispensable.

Así, las líneas de acción de la Fundación fueron planteadas bajo tres ejes fundamentales: fortalecer la identidad machaqueña, mejorar la calidad educativa y reforzar la participación social. Asimismo, la interculturalidad y el bilingüismo constituyen ejes transversales a todo el trabajo del CAEM. Por un lado, el CAEM asume la interculturalidad desde lo político, en el marco de los conflictos no resueltos, entre la propuesta de un Estado nacional ligada al neoliberalismo y las propuestas o resistencias de los diferentes grupos socioculturales. Por otro lado, el CAEM trabaja el fortalecimiento de lo aimara desde lo educativo¹⁹. Así, con la ayuda de un lingüista que ahora forma parte de su equipo técnico y cuya labor es altamente valorada por los maestros, se cuenta con un curso de lengua aimara para docentes y jóvenes y con actividades de recopilación de leyendas, historias y tradiciones en este idioma. Así entonces, la propuesta incluyó la creación de espacios de reflexión teórica sobre temas educativos y relaciones interculturales así como el tratamiento de la lengua aimara como L1 y del castellano como L2.

Queda claro entonces que la participación se enmarcó en un proyecto político y cultural de resistencia étnica no reducido a las aulas, que buscaba

18 Entrevista a Luz Jiménez, agosto de 2006.

19 Documentos internos del CAEM.

el desarrollo de la comunidad con autonomía y autogobierno. Según lo anotado por Luz Jiménez (1999), este proceso de participación social fue una muestra más de la capacidad de resignificación, de resimbolización y de reconducción de propuestas externas a intereses internos. Mientras que la Reforma Educativa buscó *operativizar* la supuesta plena participación de las bases, Machaqa encontró una posibilidad de legitimar su autonomía y su derecho a la autogestión y conducción de un asunto de tanta importancia como la educación.

Debe puntualizarse que se trata de procesos locales, es decir, procesos internos de elevada lealtad cultural proyectada a visiones históricas de autogobierno regional, sin que esto signifique automarginación o etnocentrismo. Se trata de un caminar constantemente tocado, interpelado y hasta agredido por los efectos de las medidas políticas globales y nacionales. Extrañamente, el pueblo de Machaqa se resiste tercamente a desaparecer; y continúa recreando y resignificando las políticas externas según sus necesidades existenciales locales.

Niveles de participación y actores involucrados

De acuerdo con la escala de niveles de participación de los actores externos a la escuela propuesta por Schaeffer (1994)²⁰, el caso de Machaqa se sitúa en los últimos escalones (sexto o séptimo), pues si bien el Cabildo de Autoridades Originarias trabaja en coordinación con el CAEM, la comunidad ha tomado el control de la escuela. En efecto, la estrategia de participación social es un proceso en construcción con un significativo avance en cuanto a la apropiación del modelo por parte de los actores de diecinueve ayllus de la región que conforman el Cabildo. La instancia máxima de decisión, planificación y control de proyectos en su radio de acción es el Cabildo de

20 Schaeffer adapta la escala de participación propuesta por Arnstein en 1976 y establece que los niveles de participación para los actores externos a la escuela (padres, organizaciones de base u ONG, miembros de la comunidad) pueden medirse en siete escalones: 1) se excluye de forma absoluta a estos actores de los asuntos escolares salvo que se trate de su colaboración con mano de obra; 2) se toma en cuenta la ayuda que reciben los niños fuera de la escuela con sus labores escolares; 3) los actores externos están presentes en reuniones y asambleas escolares pero no opinan; 4) los actores son consultados sobre temas relacionados a la escuela pero no necesariamente se toma en cuenta su opinión; 5) se establecen asociaciones o *partnerships* entre la escuela y los actores externos en acciones de enseñanza y capacitación, entre otros; 6) los actores externos ejecutan poderes que la escuela delega en ellos; y 7) la escuela es controlada por la comunidad.

Autoridades Originarias²¹ que, a través de asambleas y congresos educativos, define las políticas educativas de su región en coordinación con instancias educativas como el CAEM, la dirección distrital de educación, las ONG de la zona y el municipio. El Cabildo aprueba Programas Operativos Anuales (POAS), evalúa y hace seguimiento a los programas y define la continuidad de sus acciones. Sin embargo, la administración de los fondos de los programas educativos no es realizada por el Cabildo, sino por la Fundación, entidad legal conformada en el año 2004. En efecto, la Iglesia le ha transferido la gestión de sus proyectos y, de esta manera, ha pasado a constituir una instancia de apoyo y respaldo institucional para la cobertura del financiamiento en tanto este proceso de participación social se fortalezca y adquiera experiencia y madurez.

La Fundación goza de autonomía técnica y operativa, y sus líneas de acción han sido aprobadas por el Cabildo. Cuenta con un directorio que asume la dirección interna; dos equipos técnicos, uno de educación alternativa y otro de educación formal; y un Comité de Administración presidido por el Jiliri Mallku (autoridad local) de Jesús de Machaqa. De esta manera, el CAEM –anteriormente supeditado a la Iglesia- junto con el ayllu Jesús de Machaqa, se consideran socios que dependen de la Fundación. Así, la Iglesia ha dejado de ser “dueña” de los programas, los cuales ha transferido a la organización comunal que, a su vez, está afiliada a una organización indígena regional que es el Cabildo, el cual está conformado por los mallkus y mallku taykas de 24 ayllus, cuya máxima autoridad es el Jach’a Mallku y la Jach’a Mallku Tayka.

De esta manera, el cabildo y su instancia ejecutiva de educación, antes denominada Comisión de Educación y ahora Consejo Educativo, tienen la misión de aglutinar todas las obras educativas y de coordinar, orientar y supervisar el quehacer educativo machaqueño. Esta es la instancia principal para la toma de decisiones en todas las áreas de acción y para los cambios importantes en el desarrollo de los programas. Asimismo, el Cabildo se encarga de la coordinación con las diferentes instituciones e instancias del Estado.

El Estatuto Orgánico del Consejo Educativo de la Región “Jesús de Machaqa recoge lo siguiente:

21 La base de organización de la gente machaqueña es el ayllu, unidad social, económica y política. Actualmente, la región de Machaqa (Jesús, Andrés y Santiago de Machaqa), cuenta con 19 ayllus originarios representados por los mallkus (autoridades originarias) en una organización superior que es el Cabildo.

"El Cabildo de ayllus y comunidades originarias, dentro de su estructura orgánica, debe tener una organización coherente y eficaz en la educación, expresada en un consejo educativo de los Ayllus Originarios dentro del marco legal que rige la materia"²².

Asimismo, para que el Consejo dependa directamente del Cabildo de Mallkus, el Estatuto Orgánico prevé, en sus artículos 3 al 6, que el cargo de Presidente debe ser ocupado por un profesional entendido en educación que además haya cumplido las funciones de dirigente en el Cabildo. Así, la conducción debía recaer en un ex mallku, un "pasado", como suelen llamarlos. De acuerdo con la actual estructura orgánica, la vicepresidencia se encargaría al mallku subcentral de Educación del Cabildo.

La presidencia del Consejo Educativo sólo puede ser ratificada o reemplazada por el Congreso Educativo, y la duración de sus funciones es de dos años. Los otros cargos pueden ser ocupados por delegados que representen a otras fuerzas, como directores, profesores, juntas escolares, padres de familia y estudiantes. El equipo técnico, según el artículo 9 del Estatuto Orgánico, debe estar conformado por asesores pedagógicos e instituciones educativas a fin de legitimar las obras de la Iglesia Católica en una acción conjunta con los dirigentes. De esta manera, las obras de la Iglesia se legitimaron en una instancia comunal y los mallkus (autoridades originarias) asumieron la conducción de la educación según sus intereses y necesidades.

Por su parte, el CAEM desarrolló una acción sinérgica con las instancias regionales, provinciales, departamentales y nacionales, a fin de aprender de otras experiencias y aportar en la generación de propuestas de política educativa alternativa (instancias educativas regionales como CETHA, subalcaldía de Jesús de Machaqa, instancias educativas parroquiales y organismos no gubernamentales, entre otros). Asimismo, a partir del año 2004 se logró conformar el equipo técnico interprogramas (CETHA-CAEM) que, junto al Consejo Educativo, viabilizó la coordinación entre instancias y actores. Esta conjunción de fuerzas permitió tener una acción y participación de calidad en dos congresos educativos machaqueños, en la coordinación con el Consejo Educativo Aimara (CEA), en las relaciones con el Ministerio de Educación y en el apoyo técnico en la formulación de diversas políticas relacionadas con el Plan de Desarrollo Municipal de Jesús de Machaqa²³. Así, la gestión de

22 Artículo 2 del Estatuto Orgánico del Consejo Educativo de la Región "Jesús de Machaqa".

23 Datos obtenidos en la Revista CAEM 4 y 5. Diciembre 2004.

los proyectos educativos, centralizados inicialmente en la Iglesia Católica, pasó a la organización indígena matriz y la Fundación se convirtió en el brazo operativo en materia educativa, en estrecha coordinación con el Consejo Educativo. Sin embargo, es importante resaltar que no se trató solamente de un cambio de directores. Significó, ante todo, que bajo el principio de la autodeterminación los programas se institucionalizaran en la estructura de la organización matriz y que la educación respondiera a sus objetivos en el marco de sus formas de organización y la pertinencia cultural de la propuesta educativa. Éste es un caso en el que la participación fue aceptada y promovida desde los niveles inferiores del sistema, y no impuesta mediante decreto por el Gobierno.

Áreas de acción

En concordancia con Schaeffer (1994), en el caso de Jesús de Machaca el trabajo participativo en educación se ha desarrollado en tres áreas: el diagnóstico de las condiciones en que se realiza el trabajo educativo; la toma de decisiones de política educativa y gestión escolar; y la toma de decisiones sobre el currículo, los materiales de enseñanza y los aspectos pedagógicos de la educación. A continuación se comentará cada una de ellas.

Para la elaboración del diagnóstico de las condiciones en que se realiza el trabajo educativo, la Fundación, por mandato del Cabildo, desarrolló congresos educativos que movilizaron a la población. Estos eventos, profundamente dinámicos, convocaron a todos los actores para reflexionar sobre la situación educativa de la región y para formular políticas pertinentes que respondieran a sus demandas. Los congresos sirvieron para que los machaqueños comprendieran que una educación de calidad requiere el aporte de toda la comunidad. En ese sentido, los congresos no constituyeron una línea de acción en sí misma sino un espacio de reflexión sobre el tema educativo y de formulación de políticas públicas para ese sector.

En el Primer Congreso Educativo de Jesús de Machaca, llevado a cabo en noviembre de 1998, se constató que la Reforma Educativa no satisfacía las expectativas de la población machaqueña, debido a que se concentraba en la educación primaria y dejaba de lado los demás niveles, y a que no promovía un currículo relacionado con la producción, la economía, la tecnología, lo

agropecuario, la salud y la alimentación de la región²⁴. También se constató la falta de programas de cualificación y profesionalización para docentes.

Las conclusiones del Congreso fueron la base para la formulación de un Proyecto Educativo Distrital junto con las otras machaqas (San Andrés y Parcial Arriba de Machaqa - Arax Suxta). Para ello se organizaron los consejos educativos regionales, los cuales firmaron un convenio interinstitucional entre los cabildos de las tres regiones y sus respectivos consejos educativos y la Dirección Distrital de Viacha, la Alcaldía Municipal de Viacha, la Comisión Episcopal de Educación y los diversos organismos no gubernamentales²⁵.

Diez años después de la Reforma Educativa, y transcurridos seis años del Primer Congreso Educativo Regional de Jesús de Machaqa, se evidenció que las estrategias de la primera y las conclusiones del segundo no se habían puesto en práctica. Como consecuencia, se celebró el Segundo Congreso Educativo del Municipio de Jesús de Machaqa en año 2004, en coordinación con el Cabildo de Autoridades Originarias, el Consejo Educativo Regional, la Comisión de Educación de la Sexta Sección Municipal Regional El Alto de la ONG Defensa de Niños Internacional y otras, con la asistencia de 520 delegados entre directores, profesores, padres de familia, estudiantes, juntas escolares, autoridades originarias y otros, apoyados por un equipo logístico conformado por comuneros y personal de los programas de la Fundación en la región de Machaqa. Entre las recomendaciones del Congreso se encontraron contar con un currículo regionalizado, llevar la capacitación docente de manera sistemática, fortalecer la EIB, fomentar la educación productiva, elaborar materiales educativos según el contexto regional y nacional, implementar la enseñanza del aimara, y fortalecer los saberes culturales de los pueblos originarios.

En cuanto a la toma de decisiones sobre aspectos pedagógicos, la Fundación desarrolló actividades de cualificación docente; fortalecimiento cultural infantil; interacción juvenil; comunicación, documentación y producción de material educativo; e investigación educativa. Es importante precisar que la propuesta no sólo buscaba convertirse en una herramienta para mejorar la calidad educativa en términos puramente pedagógicos, sino en una propuesta que involucrara una visión amplia de lo educativo así como el desarrollo de los miembros de la comunidad educativa (padres, niños y

24 Documento de Conclusiones del Congreso Educativo de Jesús de Machaqa.

25 Convenio de Coordinación Interinstitucional para el Proyecto Educativo Distrital, 1998.

niñas, docentes, etc.). En suma, una institución con vocación de servicio a su comunidad dentro de una perspectiva intercultural.

En respuesta a las aspiraciones y requerimientos de los alumnos y de la comunidad educativa en general, la Fundación impulsó sistemáticamente un proceso que denominó "cualificación y acompañamiento docente", distinto de la acción de los maestros y directores de unidades educativas. El plan de cualificación dio prioridad a la organización de equipos de reflexión y acción educativa con incidencia en aspectos curriculares. En una primera fase se trabajó la comprensión y el uso de los módulos en apoyo a la propuesta de la Reforma Educativa. Frente a los argumentos críticos sobre los módulos en aimara (con relación a "los escasos resultados en cuanto a la calidad de los aprendizajes..."²⁶), se realizó una serie de talleres que derivaron en la construcción del Proyecto Educativo del Distrito²⁷, que debía promover la investigación, evaluación, sistematización y, sobre todo, la construcción y recreación de alternativas educativas por áreas, niveles y especialidades.

La vinculación de la escuela con las actividades de la comunidad se dio a través de los proyectos de aula que, si bien permitieron espacios de encuentro entre los diferentes actores, establecieron una relación directa entre los procesos de aprendizaje escolar y las actividades productivas y culturales de la región. Como ejemplo, se puede mencionar el Proyecto de Aula "Visita a las Ruinas de Huancané", donde los niños, los padres de familia, los maestros y las juntas de una comunidad educativa recibieron información técnica de un arqueólogo norteamericano. Después del tradicional almuerzo comunitario, recibieron la "otra información", esta vez de los trabajadores, definida por los niños como información cultural ("esto hicieron nuestros antepasados, esto nos dejaron, vean cómo construían sus canales, vean los monolitos, vean los restos de cerámica donde está nuestra cultura"). El proyecto de aula referido a la cosecha de la papa o la trilla de la qañawa, en el que los padres de familia fungieron de docentes, introdujo a los maestros y a los niños en las prácticas agrícolas de la comunidad. En conjunto, todas estas actividades rompían conceptos tradicionales y ejemplificaban la educación fuera del aula.

26 Revista CAEM 4 y 5. Pág. 41 - 2004.

27 El Distrito Educativo cuenta con 343 personas, de las cuales 24 son Directores, 302 maestros y 17 administrativos distribuidos en 64 unidades educativas, 40 de las cuales son escuelas multigrado.

La preparación de los docentes en diversos aspectos a través del CAEM los ha motivado a apoyar a los niños. Para los docentes, el CAEM llenó un vacío importante, pues a través de él pudieron realizar intercambios de experiencias en el aula y comprender ciertos módulos de la propuesta de la Reforma Educativa. De esta manera su miedo inicial y su resistencia al cambio fueron superados.

"Insuficiente apoyo del Estado, que nos demanda acciones que no podemos desarrollar. Los esporádicos talleres convocados a fin de año, cuando está terminando la gestión, pero no se puede implementar y queda olvidado para siempre, no es tan operativo lo que hace" (Director Distrital de Jesús de Machaca).

"Es un trabajo con identidad. Los maestros se sienten fortalecidos en el apoyo, todo el apoyo ha sido para mejorar. Si no hubiera CAEM estaríamos perdidos entre nosotros. Lo importante es mejorar" (Director de la Comunidad Jancohaque Bajo).

Frente a la inicial resistencia de algunos docentes y padres a la EIB, en este momento ambos están dispuestos a asumir el cambio e inclusive, tal como dice su Director Distrital, "se está peleando por el currículo regionalizado". Sin embargo, este es el resultado de un largo proceso en el que se abordaron metodologías y contenidos para mostrarle al maestro que se puede trabajar con recursos alternativos.

"Llegábamos como circo a la Unidad Educativa, cargando materiales, motor, TV... Íbamos a trabajar uno con docentes, otro con jóvenes, otro con niños, otro con padres de familia. Con apoyo de los estudiantes de psicología y antropología de la UMSA (*Universidad Mayor de San Andrés*) planificamos temas y contenidos. Primero se trabajó el tema familia. Fue una etapa de aprendizajes. Desde la visión del maestro y del propio estudiante de la carrera de psicología se hacía dibujar a la familia: papá, mamá, hijos. Visión externa de familia nuclear. Se decidió salir al campo y que el niño construya su realidad familiar con piedras y materiales que encuentre en el campo. Los niños hacían cálculos: 'mi terreno es grande...'. Con barro construían su cerro... El resultado fue: terreno, cerros, casa, gallinas... estaba en construcción su concepto de familia. Para ellos su familia también eran el chancho, el perro, las vacas. Para el aimara la familia es todo: tierra, aire, agua. Esa era la metodología que queríamos mostrar al maestro porque

ellos decían 'no podemos cambiar porque no tenemos materiales, no tenemos cartulina, no tenemos plastilina, marcadores, no tenemos nada'" (Equipo CAEM).

Fue todo un proceso pasar de la resistencia al convencimiento de que el trabajo alternativo tenía sentido. Al igual que con la estrategia del castellano como segunda lengua, no se trató de "acomodarse a una disposición" o de "cumplir un programa oficial" dictaminado por el Ministerio de Educación, sino de partir de una realidad y de formular metodologías que finalmente mostraron resultados en los niños y niñas.

El fortalecimiento cultural infantil consta de tres aspectos: jornadas pedagógicas, festivales culturales y encuentros interculturales. El objetivo de las jornadas pedagógicas es fortalecer la identidad de niños y niñas a través de un programa de animación pedagógica que busca reforzar y recrear sus conocimientos. Durante tres días consecutivos el Bus Pedagógico traslada a los niños desde sus escuelas hasta el local del CAEM en Jesús de Machaca. El bus está equipado con materiales por rincones de aprendizaje (lenguaje, matemáticas, títeres), y por elección se puede leer un cuento, comentar aspectos del paisaje y la naturaleza, hablar de la historia de los pueblos o trabajar con los títeres. Los participantes llegan al centro educativo alrededor de las nueve de la mañana y, junto con el educador del CAEM que tiene a su cargo esta actividad, ingresan a la sala de computación, se ubican por pares frente a una computadora y reciben instrucciones en aimara. Los juegos, los módulos de Windows y los CD están separados por edades y grados de estudio. A mediodía se realiza el almuerzo comunitario, que constituye un aporte de los padres de familia o la Junta Escolar de la comunidad, quienes también participan en las jornadas además de los maestros de aula. Una vez finalizada la merienda, se ingresa a la sala Anatasipxani, aula de refuerzo en materias elementales equipada con un televisor para proyectar videos sobre aspectos que los maestros identifican como dificultosos en su trabajo. Las comunidades proveyeron de cueros de oveja para que los niños se sentaran en el piso para ver los videos. A las tres de la tarde finaliza la jornada y cada uno retorna a su comunidad. Cada niño paga cincuenta centavos de pasaje.

Cada una de estas actividades se enmarca en principios pedagógicos como la desgraduación o el trabajo desgraduado, el respeto a los ritmos de aprendizaje, la autorregulación disciplinaria y el trabajo en grupo sin perder el respeto a la individualidad.

"La desgraduación es aplicable en el bus pedagógico, ya que los niños y niñas eligen el espacio en el que desean estar y trabajan paralelamente con niños de grados inferiores o superiores. Para ello en el bus existen ofertas de menor o mayor complejidad atendiendo a las características de desarrollo de las niñas y los niños. El aprendizaje debe hacerse desde la vida y para la vida, es decir a partir de materiales didácticos que en vez de mostrarles otro mundo, debe primero reafirmarles en su cultura. En todo caso, el acompañamiento debe hacerse a partir de su realidad e idioma en lo posible"²⁸.

Asimismo, las jornadas pedagógicas constituyen un espacio de conexión entre actores (docentes, técnicos y padres de familia) en torno a un objetivo: el aprendizaje de los niños en un escenario que reproduce prácticas comunitarias (como el fiambre o comida compartida, la participación en actividades agrícolas, la recuperación de saberes, etc.), pero que también incorpora elementos nuevos (como la computadora, por ejemplo). Esta interacción entre actividades curriculares y extracurriculares fortalece la estrategia de participación social.

Los festivales culturales de niños y adultos son espacios de encuentro generacional en los que la danza, la poesía y la pintura se realizan al mismo tiempo y en el mismo espacio. Por otro lado, los encuentros interculturales constituyen visitas a la ciudad para, por ejemplo, que los niños de Machaca participen en la feria del prado paceño²⁹; visitar la Prefectura del departamento de La Paz junto con niños de un colegio privado; visitar el museo Kusillo o el zoológico de Mallasa. Estos encuentros interculturales convocan a niños, padres, junta escolar y autoridades comunitarias. Así entonces, se desarrolla, por un lado, el escenario interno de los festivales culturales, donde el encuentro es entre niños, adultos y jóvenes aimaras de diferentes comunidades; y el escenario de la ciudad, donde se produce el encuentro con niños que hablan otra lengua, visten diferente y tienen otros referentes culturales.

28 Revista CAEM 4 y 5. 2004.

29 El CAEM fue el gestor de la Semana de la EIB, la misma que fue asumida por la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio, bajo la dirección de Adán Pari. Fue financiada y coauspiciada por instituciones especializadas en EIB, como el PROEIB Andes, los CEPO, la Alcaldía de La Paz, el PINS- EIB y otras.

“La institución difunde lo que es la cultura. A partir del Cabildo se convoca a los festivales para que el niño se sienta identificado con su cultura, sepa de dónde trasciende, de dónde son ellos. Tratamos de fortalecer nuestra identidad cultural” (Jiliri Mallku de Jesús de Machaqa).

Los mayores frutos de esta estrategia han sido recogidos por los niños y niñas, sujetos principales de la acción educativa. Las jornadas pedagógicas, los festivales culturales y los encuentros interculturales han tenido un gran impacto sociocultural en ellos y sus familias. Se han advertido importantes cambios en los niños: “Estoy segura que de aquí a diez años Machaqa no va a ser la misma por el nivel de participación de los niños, aprendiendo a desenvolverse en espacios grandes” (Luz Jiménez). Un niño de doce años decía que en la ciudad los niños de un colegio que visitaron no querían hablar, y que lo primero que se le ocurrió pensar fue que esos niños no habían tenido clase de liderazgo. Los niños de Machaqa, por tanto, están preparados para actuar en diversos escenarios, tanto dentro como fuera de la comunidad, sin avergonzarse de su contexto cultural, practicando la verdadera interculturalidad:

“Ahora mis hijas quieren bailar tarqueada, la pinquillada, qhena-qhena, están imitando nuestro vestidos y yo considero que eso debe estar pasando en todas las familias” (Jiliri Mallku de Jesús de Machaqa).

“El hecho de que el niño tenga los festivales, participe y se pueda manejar en un escenario de 1000 personas, que sea capaz de construir sus cuentos, de recopilar sus cuentos, de asimilar lo que el papá le enseña, ya es un impacto social, y estos niños que han pasado por los festivales, han declamado o bailado, son líderes y eso es un indicador” (Equipo técnico del CAEM).

Se trata de una visión de la escuela como parte del fenómeno cultural y educativo. Los aprendizajes de los niños y niñas se desarrollan con mucha fuerza mediante las actividades que se realizan fuera de la escuela, y los padres y maestros reconocen que se trata de espacios fundamentales para su educación:

“Con los niños se trabajó con títeres, con temas agropecuarios y los niños le daban vida a los títeres: la quinua imilla, la cebadilla...

Los maestros veían por las ventanas y se sorprendían. Decían: cómo le han hecho hablar si en mi clase nunca habla...” (Equipo del CAEM).

“El secreto está en el buen trato a los niños. Es una experiencia gratificante porque vienen súper emocionados, alegres. Costó mucho porque nadie creía que los niños podían aprender a manejar la computadora. A finales de 2004 la demanda fue excesiva, rebasó la capacidad del Centro. Los papás comprenden ahora que la educación no sólo es en el aula” (Equipo del CAEM).

Por otro lado, a través de la línea de interacción juvenil se buscó crear, fortalecer y acompañar los procesos de formación de los jóvenes para que descubran y desarrollen capacidades, aptitudes y conocimientos a través de una participación efectiva en sus unidades educativas, comunidades y región. La intención era desarrollar un plan de formación e información para abrir espacios de reflexión entre los jóvenes, despertar su espíritu crítico y solidario para continuar sus estudios y participar en cambios de comportamiento personal y compromiso social. Para ello se les impartió cursos de formación técnica, apoyo en procesos de organización local y regional, y liderazgo. Una consecuencia de esta formación fue el fortalecimiento de la organización de los estudiantes de los colegios secundarios, la Federación Regional de Estudiantes de Jesús de Machaca, que reproduce la organización rotativa del Cabildo de Autoridades Originarias.

Dentro de la línea de comunicación, documentación y producción de material educativo, se produjeron programas radiales para los docentes y la comunidad educativa con información curricular, y para promover el protagonismo de niños y jóvenes. También se publicaron boletines con temáticas rescatadas de los diversos procesos de cualificación docente; materiales didácticos lúdicos y láminas educativas validados en las unidades piloto; módulos y cuadernos de estudio para los diversos programas; y servicio de material audiovisual para todas las unidades de la región. Finalmente, la estrategia también ha contemplado el desarrollo de diversas investigaciones, como la de “Desarrollo de la competencia oral y escrita en castellano y aimara de los niños y niñas de la región de Jesús de Machaca”.

La tercera área de participación se refiere a la gestión educativa comunal. Esta línea está destinada a prestar sus servicios al Cabildo de Autoridades Originarias, al Consejo Educativo, a padres y madres de familia y a los ancianos.

nos y ancianas, con el objetivo de incentivar su mayor protagonismo en la generación de procesos de gestión educativa comunal. Así por ejemplo, en el marco de este proceso para gestar propuestas participativas de política educativa, se buscó la participación efectiva de las mujeres tanto al interior de las juntas escolares como en los consejos a diversos niveles. Así, esta línea retroalimentaba al CAEM en su responsabilidad con la historia machaqueña y le fue dando criterios para la inversión de tiempo y recursos en los procesos que aseguraran la construcción de políticas educativas regionales. Una de las normas que se estableció fue la participación sistemática del CAEM en las reuniones ordinarias y extraordinarias del Cabildo y del Consejo Educativo, a fin de garantizar la coordinación y la interacción en todos los eventos de la región y del Distrito Educativo.

Junto con el Consejo Educativo –y a través de actividades y eventos de formación- se crearon estrategias para incorporar a los padres de familia al proceso educativo de sus hijos, mediante un seguimiento efectivo del proceso y su participación en la construcción curricular. Igualmente, se organizó un proceso de rescate de la memoria histórica oral, tradiciones y costumbres de la región, a través de encuentros y diálogos de los ancianos con los profesores y jóvenes. Igualmente, las Juntas Escolares fueron capacitadas para ser las protagonistas de la gestión educativa y los principales colaboradores de la tarea transformadora de la educación y del fortalecimiento de la cultura aimara en la región. En coordinación con el Consejo Educativo se buscó que el diseño participativo del Proyecto Educativo Machaqueño y del Proyecto Educativo Distrital constituyera una responsabilidad permanente de las Juntas. Finalmente, en la gestión 2004 se trabajó con cierta profundidad la temática de Planificación Municipal Participativa orientada a la elaboración del Programa Municipal de Educación. Es importante mencionar el desarrollo de los talleres en aimara, lo que permitió la participación de un significativo número de mujeres. Así, esta línea de participación social se encargó de apoyar el real ejercicio de la ciudadanía del pueblo machaqueño.³⁰

El CAEM ha ganado credibilidad entre los padres de familia, pues ellos ven día a día cómo esta institución facilita la educación de sus hijos. Sin embargo, como se ha dicho antes, el compromiso actual de los padres es el resultado de un largo proceso, pues inicialmente se resistían a la Reforma. Durante

30 Fuente: Amparasankaskiwa. Luz Jiménez.

dos años, los padres de las distintas comunidades participaron por turnos en la construcción del local del CAEM, donde ahora funciona la Fundación que depende del Cabildo. A través de la Fundación se consiguieron fondos para adquirir los materiales, y los padres pusieron la mano de obra. Más adelante, la capacitación a padres de familia asumió una característica integral, porque no se limitó a los deberes y responsabilidades de las Juntas Escolares, sino que comprometió su participación y acompañamiento en todo el desarrollo del programa educativo. En ese sentido, cada una de las actividades realizadas por el CAEM no solo es apoyada por los maestros y por las Juntas Escolares, sino también por los padres. Así por ejemplo, los padres participan en el bus pedagógico, en la sala Anata Sipjañani, en los festivales, en las reuniones, en los encuentros interculturales y en los viajes a la ciudad. Se trata de una manera práctica de acercarlos a las necesidades educativas de los niños y jóvenes.

"Acompañan en todo (las organizaciones indígenas), motivan a los niños, en las asambleas de la comunidad se habla de educación. Otro espacio son las reuniones con padres, ellos saben lo que queremos hacer, hay apoyo de la Alcaldía, el CAEM, la Iglesia. Los padres tratan de integrarse en todas las instituciones. El programa ha motivado la participación de la gente" (Director de la escuela de la comunidad Lahuacollo).

Por otro lado, el impacto también se puede apreciar en las organizaciones indígenas que apoyan al CAEM constantemente de manera activa: "Las organizaciones ahora cuestionan, eran más pasivos igual que los niños" (Director de la escuela de la comunidad Jancohaque Bajo). También se ha verificado un impacto en otras instituciones que se han acercado a la Fundación a preguntar por la estrategia:

"Es bueno para el pueblo aimara, estamos en la capacidad de administrarnos, yo estoy en el comité de administración. Mucha gente viene al Municipio para copiar nuestra experiencia. Los de Topoco vinieron y ya tenemos el diagnóstico que hizo el CAEM en esa comunidad de Pacajes. Vinieron desde el Perú para hacer lo mismo (Urus)" (Jiliri Mallku de Jesús de Machaqa)

A través de todas estas líneas de acción se consiguió el desarrollo de capacidades, el *empoderamiento* y mayores niveles de compromiso de los actores educativos. Estos actores tomaron consciencia de que el ámbito

educativo no puede desligarse del desarrollo comunal y de que es un tema que compete a todos.

2.2.1.2 Lecciones aprendidas

Condiciones que favorecieron el desarrollo de la estrategia

A diez años de aplicación de la Reforma Educativa, se puede constatar que la estrategia presentada constituye un producto de ella, no sólo porque nació dentro de su marco legal, político y normativo, sino porque sus ejes más importantes son la interculturalidad y la participación popular. Por lo tanto, el caso de Machaqa es una muestra de procesos locales en curso, motivados o potenciados por la apertura de la legislación vigente en lo referido a procesos educativos generados desde y con las comunidades locales y sus organizaciones; a pesar de la percepción de que la Reforma Educativa no había logrado sus metas. El contexto político nacional ha constituido una oportunidad para implementar sus propuestas, específicamente con relación a la apertura legal existente para desarrollar procesos propios.

Al igual que con las otras estrategias analizadas para el caso boliviano, ésta se enmarca en la Reforma Educativa y se sustenta en lo señalado en el Capítulo VIII, artículo 29: "Planificar, organizar, orientar, y evaluar el proceso educativo en todas las áreas, niveles y modalidades del sistema, facilitando y promoviendo la Participación Popular en todo el proceso educativo". Asimismo, la Ley 1551 de Participación Popular dictamina la ampliación de las competencias municipales para garantizar el adecuado funcionamiento del servicio educativo (Título II, De los Gobiernos Municipales, Capítulo Único, artículo 14). Así, los logros de la estrategia han sido posibles gracias a un marco jurídico que garantizó la ejecución de la propuesta y que además tuvo como referente normas legales e instancias orgánicas del Ministerio de Educación. A pesar de que esta estrategia empezó como un proyecto, más adelante cobró sostenibilidad al ser incorporada en la estructura del Ministerio, específicamente en el ámbito de la educación alternativa que corresponde a Educación Permanente. Asimismo, hasta hace poco la estrategia de participación social en educación tuvo espacios de encuentro, apoyo y planificación de acciones conjuntas con la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio, la cual estuvo presente en los congresos educativos de Machaqa.

Más allá del contexto nacional, regional y local, la construcción de la participación social se basó en tres vertientes históricas que la favorecieron. En primer lugar, en Machaca existía una experiencia anterior de gestión educativa con las llamadas "escuelas clandestinas". En segundo lugar, el objetivo de la Iglesia siempre fue transferir sus programas a la organización, razón por la cual se trabajó en la formación de recursos técnicos locales que asumieran paulatinamente la responsabilidad de su ejecución. Así por ejemplo, cinco de los ocho técnicos con los que actualmente cuenta el CAEM son aimaras formados en los programas. En tercer lugar, la estrategia también se vio favorecida por la reconstitución de los ayllus, los cuales habían casi desaparecido, y volvieron a organizarse según normas y costumbres originarias. Poco a poco los ayllus se articularon en una instancia mayor: el Cabildo de Autoridades Indígenales, que constituye la estructura orgánica de la que dependen los programas. Es posible afirmar que la propuesta del CAEM y de la Fundación ha ganado reconocimiento y una amplia valoración en la zona debido, sobre todo, a su vinculación con el Cabildo de Autoridades Originarias. Como afirmó un padre de familia: "La presencia del Cabildo es una garantía para nosotros".

A nivel local, el contexto también ha favorecido el desarrollo de la estrategia. Por ejemplo, una de las razones para establecer e impulsar la Fundación fue que Jesús de Machaca dependía del Municipio de Viacha y del Distrito Educativo de Viacha y, al parecer, las demandas de los pobladores indígenas quedaban relegadas por las de la población urbana. El esfuerzo de las autoridades originarias y, específicamente, las gestiones realizadas por el Cabildo, dieron como resultado la creación de un municipio en Jesús de Machaca, que exigía un nuevo modelo de gestión que garantizara el autogobierno del pueblo machaqueño. Así, se estableció que el municipio estuviera a cargo de una autoridad indígena (ex mallku), que le imprimiera su visión particular a las acciones y que responda a los intereses de las comunidades: "Nuestro municipio se maneja solo, el alcalde es un ex mallku. Así como las autoridades del consejo son ex autoridades indígenas, así que nosotros mismos estamos decidiendo cómo queremos manejar nuestro municipio". Este modelo ha favorecido que el municipio y el Cabildo trabajen en estrecha coordinación:

"En ese sentido hasta elegir un alcalde, viene la selección desde las bases. Vemos todo: la capacidad de la persona, la experiencia, y es gracias a nuestros organismos y autoridades que Jesús de Machaca está yendo adelante, no hemos tropezado todavía aunque siempre

hay obstáculos. Hemos permitido solo que haya un partido que es el MAS, no queremos que entre ningún otro partido porque nos van a hacer pelear, van a querer cerrarnos, cambiar alcalde y todo eso. Aquí en Jesús de Machaca estamos tranquilos y espero que con el Jacha Mallku del 2007 sea así. Todas las autoridades nuestras nos controlamos y yo creo que van a seguir así” (Jacha Mallku [máxima autoridad] del Cabildo).

El trabajo coordinado entre el municipio y el Cabildo se plasmó en el Programa Operativo Municipal de Educación (PROME), con el cual el Cabildo articuló todas las acciones educativas de su región. El proceso de elaboración fue altamente participativo y, como en muy pocos lugares, el CAEM y el Consejo Educativo tuvieron la responsabilidad de ejecutar el Programa por mandato del Cabildo³¹. Asimismo, los Proyectos Educativos de Núcleo³² (PEN), también elaborados participativamente, se articularon al PROME y estuvieron a cargo de la gestión comunitaria del Cabildo.

Entre los actores fundamentales del proceso estuvo el equipo técnico, cuyo rol fue decisivo en el desarrollo de la estrategia. Los testimonios recogidos hacen referencia a un equipo dinámico, cohesionado, solidario y “con corazón”: “...lo importante fue y es la cohesión de equipo, la solidaridad para con todos los miembros, aspectos que fueron tramándose de tal manera que hoy podemos apreciar un tejido en el cual se puede percibir la entrega, y la mística que son necesarios para ir escribiendo la historia, para ir insertándonos en la historia de Jesús de Machaca” (CAEM 1998:7). La sostenibilidad técnica alcanzada a través de equipos multidisciplinarios con calificación profesional, capaces de generar espacios de formación de recursos humanos locales, constituye un logro por demás relevante que todavía no presenta un correlato orgánico en el aparato estatal.

Es fundamental advertir la capacidad de gestión de las organizaciones indígenas para trabajar el tema educativo, así como la claridad de los objetivos educativos para su pueblo. En efecto, esta estrategia de participación social

31 Un dato interesante es que los talleres en los que se elaboró el PROME fueron inaugurados tanto por el Cabildo como por el Alcalde del municipio.

32 En Bolivia, el sistema educativo en el área rural se estructura por núcleo educativo. Este núcleo se ubica en una comunidad de fácil acceso, y de él dependen cuatro, cinco o seis escuelas de comunidades cercanas, generalmente multigrado. En el núcleo se concentra la oferta educativa completa (primaria y secundaria). Por lo general, los PEN deben responder a las demandas del núcleo (por ejemplo, la elaboración de materiales educativos).

en educación implica una lectura de las políticas educativas nacionales desde la realidad local pero con apertura a la incorporación de conocimientos y tecnologías de otros contextos culturales. Los actores involucrados han incidido en una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la identidad aimara en el marco de un proceso de desarrollo, y así han logrado *resignificar* conceptos como el de "desarrollo", "calidad educativa" "innovación" o "equidad". Identidad y desarrollo, ejes longitudinales de cada uno de los programas y de la instancia de gestión, se unen para defender a la cultura oprimida en el marco de la mejora de los procesos de producción, salud, educación y organización.

En ese sentido, tal como ocurre con la estrategia de la Unidad Educativa Experimental "Tránsito Amaguaña" de Ecuador, se rompe con concepciones tradicionales relativas a la educación para demostrar que la gestión educativa debe responder a las necesidades vitales de las personas involucradas. Se trata de apostar por una propuesta culturalmente pertinente en el marco de un pueblo que cuenta con una historia, un bagaje cultural y una organización propia, y que ha hecho de su resistencia una manera de sobrevivir para construir alternativas. La lucha por lo educativo, como parte de la defensa de un territorio autónomo visto como espacio de identidad y proyección histórica, así como el estrecho vínculo que se establece entre la educación, por un lado, y la resistencia y la reivindicación por el otro, han favorecido una gestión realmente participativa con objetivos claros. La voluntad de desarrollar esta estrategia, demostrada por los diferentes actores, constituye un hecho innegable. El análisis de la situación educativa de la región realizado en los dos congresos educativos, evidencia que se trata de un tema que preocupa a los actores y que ha merecido espacios y eventos específicos para el análisis, la reflexión y la propuesta.

"Jesús de Machaqa es una de las pocas, sino la única región aimara, donde lo educativo jugó un rol fundamental en la historia. La demanda comunal por autogestión le hizo visualizar la importancia de dominar el idioma y la escritura de los sectores dominantes. Le permitió articular lo educativo con la identidad, fuerza dinamizadora que impulsó la creación de estrategias organizativas y educativas revolucionarias a principios de siglo pasado, que hoy continúa sirviendo de foco catalizador de articulación y proyección comunal" (PROME 2004).

Condiciones que dificultaron el desarrollo de la estrategia

La acción coordinada del Cabildo de Ayllus, la Alcaldía Municipal, el Consejo Educativo Aimara, el Consejo Educativo de Machaqá y la Fundación, con sus programas CAEM-CETHA, garantiza la continuidad de las acciones educativas en un marco de concertación y consenso a través de mecanismos establecidos. Asimismo, gracias a la mediación de la Iglesia Católica, los actores de esta experiencia han logrado alianzas financieras estratégicas con organismos públicos y privados a nivel local, nacional e internacional. Sin embargo, para lograr una mayor sostenibilidad de la estrategia, es necesario que el Estado –que en este caso ha delegado sus obligaciones en la Iglesia Católica- asuma en mayor medida los costos de la educación. En los siguientes párrafos, se hará referencia a una serie de aspectos que podrían otorgar mayor fuerza a la estrategia.

Al igual que lo ocurrido con las otras estrategias de Bolivia, un cuello de botella para la EIB en general y para la estrategia machaqueña en particular, lo constituye la ausencia de políticas educativas que favorezcan la descentralización y la participación social así como el desarrollo y la réplica de las experiencias presentadas. La estrategia y, en general, el tipo de proyecto educativo al que aspira la sociedad machaqueña, demandan la voluntad política del Estado de descentralizar los procesos y dotarlos de autonomía técnica, administrativa y financiera; así como de pensar en autonomías regionales que impriman a sus procesos educativos una identidad propia en el marco de políticas educativas más amplias. Asimismo, otra traba importante es la ausencia de una instancia, dentro de la estructura del Ministerio de Educación, que apoye la estrategia en el marco de políticas sectoriales y de asistencia técnica especializada. Como la estrategia ha sido reconocida por el Ministerio de Educación en el ámbito de la educación alternativa, no se cuenta, por ejemplo, con apoyo para la producción de material escrito en lenguas indígenas. Los diversos actores entrevistados han planteado que es necesario contar con un mayor apoyo técnico del Estado.

A lo largo de este documento se ha visto cómo los actores machaqueños perciben la educación: como un proyecto integral que trasciende al aula y en el que todos los actores deben estar involucrados. Sin embargo, a pesar de esta concepción amplia de la educación, la responsabilidad de los procesos en marcha está relegada al Sector Educación, y no existen políticas intersectoriales que lo apoyen. Por lo tanto, la coordinación existente entre

las diferentes instancias que se ocupan del tema dentro del Sector, debería darse también con otros sectores, para así asegurar que la educación intercultural sea parte de un proyecto de mayor alcance.

En el plano interno, los ocho técnicos que trabajan para la estrategia los cinco ítems del Ministerio y los tres de la Fundación, no son suficientes para realizar el seguimiento en aula. En efecto, se necesita una mayor cantidad de técnicos calificados y más recursos económicos para desplazarlos hacia las comunidades, pues los procesos de capacitación se ven frustrados cuando no se realiza el monitoreo *in situ*. Sólo desde el aula es posible verificar si lo impartido, lo reflexionado y lo aprendido tienen utilidad para el docente, así como los resultados en los niños y niñas. En esta misma línea, un punto importante a considerar es que los docentes presentan carencias conceptuales para afrontar la construcción curricular; muchos de ellos vienen de fuera, no logran identificarse con la cultura aimara y no han desarrollado la capacidad creativa necesaria para trabajar con los recursos locales y utilizar espacios de aprendizaje fuera del aula.

2.2.1.3 Reflexiones finales

La estrategia analizada en esta sección cuenta con una serie de condiciones que favorecen su sostenibilidad: el contexto político global con un gobernante de origen indígena; el contexto político educativo que pretende modificar la Ley de Reforma Educativa para darle énfasis a la educación intercultural; la apertura de las instancias oficiales hacia experiencias innovadoras de participación social en educación; la presencia del Cabildo de Ayllus de la región de Machaca en el escenario educativo; y la experiencia de este pueblo, que busca consolidar una visión de educación con el *empoderamiento* de todos los actores. Sólo resta esperar la aprobación congresal de la propuesta normativa para modificar el sistema estatal de educación y contar con vías que permitan consolidar la experiencia. Por lo pronto, es fundamental la definición de políticas de descentralización educativa y la inserción de la estrategia en una instancia del Ministerio que la apoye en todas sus acciones.

Asimismo, a pesar de la consolidación de la participación social, las áreas de acción de la Fundación requieren mayor apoyo técnico para el trabajo pedagógico propiamente dicho. La problemática de los maestros aludida en la sección anterior no sólo demanda procesos más intensivos de capacitación

en servicio, sino también el desencadenamiento de procesos de autoformación que logren cierta nivelación. Por un lado, los planes de capacitación sistemática deben incluir la elaboración de diagnósticos actualizados sobre conocimientos técnicos y culturales, niveles de bilingüismo y aplicación de metodología en primera y segunda lengua. Sólo de esta manera se podrán construir y reconstruir, de forma dinámica, los perfiles de salida esperados para cada actor. Por otro lado, se deben establecer criterios de evaluación para los maestros de modo tal, que aquellos que no logren mantener cierto nivel de calidad se comprometan a participar en procesos intensivos de formación que incluyan el aprendizaje de la lengua originaria. En general, es fundamental que la asistencia técnica en las diferentes áreas de acción incluya procesos de reflexión regionalizados constantes y el desarrollo de actividades de sistematización de la estrategia en el marco de procesos participativos. Sólo de esta manera se podrán difundir los avances y las dificultades por los que atraviesa la estrategia de participación social.

A través de esta estrategia, los grupos indígenas contribuyen a la democratización de los gobiernos latinoamericanos, al expandir la participación política a grupos tradicionalmente excluidos. Más allá de abrir la membresía a la nación, estos grupos también traen nuevas visiones del rol del Estado (Grey Postero 2005). Además, mediante la participación social y la concertación con actores clave, la sociedad machaqueña ha conseguido promover el desarrollo de la región con acciones para las cuales el Estado no ofrecía recursos (por ejemplo, los talleres de participación popular para Juntas Escolares). El hecho de que su réplica haya empezado a ser contemplada en otros contextos, constituye una prueba de su enorme impacto: "Esto va a irradiar para otras partes que necesiten. Tenemos convenio con la comunidad de Pacajes para que el CAEM se extienda allá. Ellos dijeron 'antes éramos uno, pero ahora podemos ser más'" (Ex Jiliri Mallku de Jesús de Machaqa). "Se replicará en Topoco – Pacajes. Será la "wawa" del CAEM" (Jiliri Mallku de Jesús de Machaqa). Y es que esta estrategia confirma la particular importancia de la participación indígena en la construcción de propuestas educativas que respondan a las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos indígenas.

3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN ECUADOR

En Ecuador³³, la EIB está estrechamente ligada a los procesos de organización y movilización del movimiento indígena ecuatoriano, que se han visto fortalecidos gracias a una visión de la educación como herramienta política clave que permite incidir en las causas subyacentes de la pobreza, en el fortalecimiento de la identidad y en la construcción de la interculturalidad. Es así como, cuarenta años antes de que el Estado oficializara la institucionalización de la EIB, ya se habían desarrollado experiencias no oficiales de educación indígena ligadas a la movilización popular en el marco de los derechos indígenas. Las múltiples experiencias de educación indígena se construyeron en torno a proyectos de desarrollo comunitario en la sierra y a proyectos territoriales en la amazonía, y se sustentaron en procesos de participación y *empoderamiento* comunitario del proyecto educativo. Cuando en la década de 1980 la EIB pasó a formar parte de las políticas educativas públicas, las organizaciones del movimiento indígena nacional vieron en ese espacio institucional la oportunidad de acometer un proyecto educativo que representara, de mejor manera, las aspiraciones educativas indígenas. Aunque según los últimos datos censales (2001) la población indígena solo alcanza un 8% del total nacional, para algunos estudiosos oscila entre 14 y 17% (León 2003: 119; SIISE 2002) y, para las propias organizaciones indígenas, alcanza el 45%.

33 Este capítulo ha sido revisado, corregido y complementado por Ruth Moya (abril de 2007), teniendo como base los datos aportados por Ángel Ramírez y Fernando Unda, así como la sistematización preliminar de Virginia Zavala, investigadora regional del estudio.

Las organizaciones del movimiento indígena adecuaron su propio funcionamiento para responder y acompañar el desarrollo de esta política pública. Negociaron la presencia y la representación de sus organizaciones en todos los niveles de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), y aportaron a los procesos de su institucionalización con sus líderes y maestros. En realidad, las organizaciones indígenas impulsaron la propia creación de la DINEIB. Así, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), la Federación de Indígenas Evangélicos del Ecuador (FEINE) y la Federación Nacional de Campesinos, Indígenas y Negros (FENOCIN) lograron, especialmente durante los primeros años de implementación de la DINEIB, que el Director Nacional, los directores provinciales y los docentes de las comunidades fueran elegidos a partir de ternas de candidatos presentadas ante el Ministro de Educación para su posterior designación como funcionarios o docentes. En la práctica, la CONAIE, seguida por la FEINE, son la organizaciones que han logrado la mayor representación y la presencia más continua en la DINEIB.

Entre las principales estrategias iniciales de la DINEIB estuvo la "territorialización de la EIB", para lo cual se establecieron los lineamientos estratégicos que permitieran la presencia de la DINEIB en las estructuras provinciales, a través de las Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe (DIPEIB). Luego de varios años de experimentación a cargo de las DIPEIB, a partir del año 2005 la DINEIB impulsó algunos cambios en su organización administrativa, y creó las direcciones por nacionalidades, encargadas de administrar la EIB de las nacionalidades sápara, waorani, siona, secoya y cofán, tsáchila y awa. Así, subsiste una Dirección Nacional, con una sede central en la capital de la República; direcciones regionales para la sierra, la costa y la amazonía; direcciones por nacionalidad; y las ya existentes direcciones provinciales de EIB. Además existen la Dirección Regional de la Costa, la Dirección Regional de Galápagos, la Dirección Regional de la Sierra y la Dirección Regional de la Amazonía. Las dos primeras están orientadas a atender a la población de migrantes quichuas en esas dos regiones. La Dirección de la Costa tiene su sede en Guayaquil, la ciudad más populosa del país y polo de atracción de los migrantes. La EIB de ciertas nacionalidades (quichuas amazónicos, shuar) es administrada por las DIPEIB, mientras que la EIB de otras nacionalidades es administrada por las direcciones por nacionalidades (sápara, waorani, etc.), sin que exista una razón que explique esta diferencia. La definición de las interacciones necesarias entre las DIPEIB y las direcciones por nacionalidad, y entre éstas y las direcciones regionales

respectivas no es muy clara, hecho que, como veremos en su momento, genera ciertas dificultades.

El sistema de EIB en Ecuador tiene como base legal el Acuerdo Ministerial 529 de 1982, mediante el cual se decide "oficializar la educación bilingüe intercultural, estableciendo en las zonas de predominante población indígena planteles primarios y medios donde se imparta instrucción en los idiomas quichua y castellano o su lengua vernácula". En 1988, a través del Decreto Ejecutivo 203, se creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), cuya responsabilidad era "la planificación, organización, dirección, control, coordinación y evaluación de la educación indígena en los subsistemas escolarizado y no escolarizado". El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) fue elaborado en 1993 a partir de diversos procesos consultivos y participativos. Más adelante, en el año 2003, fue rediseñado sobre la base de las diferentes experiencias de EIB en el país. Mediante Decreto Ejecutivo 203 del 15 de noviembre de 1988 se reformó el Reglamento General de la Ley de Educación, y se determinó que a la DINEIB le competía el desarrollo de un currículo apropiado para cada una de las modalidades de EIB, así como el diseño de modalidades acordes con las necesidades de la población. En términos legales y administrativos, la EIB en Ecuador constituye un caso especial con relación a los otros dos países contemplados en este estudio, pues mientras que en Bolivia atañe a todo el sistema educativo y en el Perú depende de la Educación Rural, en Ecuador la DINEIB tiene autonomía técnica, administrativa y financiera, y funciona paralelamente a la educación "hispana", que se desarrolla sólo en castellano.

Desde la década de 1980, existe en Ecuador un debate sobre la necesidad de "interculturalizar" todo el sistema educativo, y se han llegado a realizar algunos ensayos en el marco de la Reforma Educativa. Algunos factores han impedido esta transformación: por un lado, la falta de propuestas aplicadas de la misma DINEIB para interculturalizar la EIB y, por otro lado, la falta de apoyo político del resto del sistema educativo para asumir la diversidad y la pluriétnicidad del país como política rectora del sistema educativo. En agosto del año 2006, el Ministerio de Educación y Cultura creó la Subsecretaría de Diálogo Intercultural, con el fin de "contribuir a la institucionalización de mecanismos de articulación entre los subsistemas de educación bilingüe e hispana, garantizar la vigencia de los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas y contribuir en la definición de políticas que intercul-

turalicen el sistema educativo del país”. Asimismo, el tema de la interculturalidad para todos ha cobrado vigencia en el marco del Contrato Social por la Educación, que desde la sociedad civil vela por el mejoramiento de la calidad de la educación nacional.

Garcés (2003) afirma que en Ecuador el levantamiento indígena de 1990 cambió el imaginario de conformación del Estado-Nación, pues los *indios* primero se convirtieron en *indígenas* y luego en *nacionalidades*. Ahora bien, a pesar de lo que significó este cambio en cuanto a repensar el país como un Estado plurinacional, en los últimos años las organizaciones indígenas han reformulado sus demandas. Mientras que anteriormente ellas giraban alrededor de la tierra, la cultura y la educación, hoy las organizaciones priorizan la interlocución y el acceso a los poderes locales y nacionales (Garcés 2003). Así, en 1996, parte del movimiento indígena vinculado con la CONAIE y con algunos movimientos sociales conformaron el Movimiento Pluricultural Pachacutik, que ha participado en procesos electorales nacionales y seccionales. Aunque el lugar que ha alcanzado el movimiento indígena en el país se debe, en buena parte, al papel de la EIB en su proceso organizativo, actualmente la EIB ha dejado de formar parte central de la lucha de las organizaciones indígenas (Garcés 2003). Según Moya (2005), es la primera vez en Ecuador que los indígenas no logran concertar con relación a las propuestas de EIB, pues el hecho de que la educación esté en manos de segmentos de la organización indígena cuyos intereses han podido ser canalizados por el gobierno, ha polarizado el movimiento indígena desde las esferas del poder. Hay signos de que la EIB vive un período crítico que reclama que la cuestión educativa y cultural se debata profundamente en el seno de las bases sociales, tal como ocurriera hace más de dos décadas.

En el contexto señalado, se han elegido tres estrategias de EIB que forman parte de experiencias distintas. En primer lugar, se abordará el análisis de la *estrategia de participación social* impulsada por el Sistema Experimental de Educación Intercultural de Cotopaxi (SEEIC), en la zona centroandina del país. El SEEIC, anteriormente Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi (SEIC), funciona en Ecuador desde hace más de treinta años, durante los cuales ha desarrollado la relación escuela-comunidad de diversas maneras, lo que a su vez ha redefinido la visión de la escuela. Se comentarán los tipos de participación en los que el sistema se ha involucrado y los desafíos pendientes para el desarrollo de la EIB en Cotopaxi en particular y en Ecuador en general, así como las lecciones que se desprenden de esta experiencia para

la implementación de la EIB en otros espacios de América Latina. A continuación, se presentará la estrategia de desarrollo del quichua en *el contexto urbano*, como parte de la experiencia de la Unidad Educativa Experimental "Tránsito Amaguaña" de Quito. Como sabemos, en la región andina la EIB se ha desarrollado básicamente en espacios rurales, y se ha desconocido la creciente importancia de la presencia indígena en las ciudades. El estudio de esta estrategia podría dar luces no sólo sobre cómo pensar el desarrollo y el futuro de las lenguas vernáculas y el papel de la escuela en su mantenimiento, sino también sobre qué tipo de EIB requiere un migrante en la ciudad. Finalmente, se estudiará una *estrategia de construcción curricular* en el sistema de EIB llevada a cabo en la provincia de Pastaza, en la amazonía ecuatoriana. La estrategia de desarrollo de unidades didácticas integradas en el marco del avance por nivel nos presenta un caso interesante que se puede replicar en otros contextos de EIB, pues la flexibilización curricular y metodológica alcanzada permite mejores resultados de aprendizaje. Cabe anotar que, aunque la población estudiantil de este sistema provenga de la zona rural y tenga distintos orígenes etnoculturales y diversas filiaciones lingüísticas, se trata de una experiencia desarrollada en la ciudad amazónica de Puyo.

3.1 Sistema Experimental de Educación Intercultural de Cotopaxi

El Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) se inició en el año 1976, y se convirtió más adelante en el Sistema Experimental de Educación Intercultural de Cotopaxi (SEEIC). Desde sus inicios, el sistema contó con el apoyo de la Misión Salesiana de Zumbahua. Los misioneros salesianos se establecieron en la parroquia de Zumbahua con el objetivo de desarrollar una labor pastoral indígena y apoyar el desarrollo de las comunidades a través de la educación y otros proyectos. En 1989, el SEIC pasó a la jurisdicción de la DINEIB y, por tanto, a formar parte del sistema de EIB de Ecuador. En 1989, se creó la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi (DIPEIB-C). A partir de esa fecha, la primaria y las escuelas que conformaban el sistema comunitario de educación pasaron a ser organizadas, administradas y supervisadas por la DIPEIB. Lo mismo ocurrió con el colegio de nivel secundario "Jatari Unancha". Igualmente, se creó una sede de la Universidad Politécnica Salesiana, con el fin de atender las necesidades educativas de los pueblos indígenas de los páramos de Zumbahua y, en

general, de la provincia. Los servicios universitarios se orientaron a la rama agropecuaria y, más adelante, a la educación y a la gestión del desarrollo local.

A partir de 1999, el Ministerio de Educación y Cultura implementó las Redes Educativas tanto en las escuelas regulares en castellano como en las escuelas EIB mediante un préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Las redes de las primeras se denominaron Redes Amigas, y las redes de las segundas, Centros de Educación Comunitaria Intercultural Bilingüe (CECIB). La DINEIB instaló los CECIB en diversas provincias, pero no en todas las escuelas de su jurisdicción provincial. Esta estrategia fue general tanto para las Redes Amigas como para los CECIB, lo que significaba que, a nivel provincial, sólo algunas escuelas funcionaban en red.

Desde ese mismo año, algunas de las escuelas pasaron a formar parte de los CECIB. Precisamente la DIPEIB de Cotopaxi, en su Plan Estratégico para el quinquenio 2000-2005, planteaba la incorporación de los CECIB en su planificación. Este plan establecía dos campos de acción: el provincial y local, por un lado; y las redes CECIB (R-CECIB), por el otro. Se señalaba, entre los objetivos y estrategias, "la descentralización administrativa y curricular, a través de las R-CECIB" (DINEIB/DIPEIB-C, agosto, 2000:13) y, desde el punto de vista administrativo, se planteaba organizar a la DIPEIB-C en equipos locales que tuvieran a su cargo "el desarrollo de un currículo contextualizado, el acompañamiento en aula, la elaboración y producción de materiales pertinentes a cada R-CECIB, el seguimiento y la evaluación que garanticen la concreción del MOSEIB en el aula" (DINEIB/DIPEIB-C, agosto, 2000:16). Según este mismo documento, se debía implementar un sistema que permitiera la descentralización administrativa a nivel local, y que cada R-CECIB apoyara a su propio proyecto educativo y curricular. Las R-CECIB planificadas en la provincia fueron seis y, en el caso del SEEIC, debían abarcar 40 establecimientos que equivalían al 46.2% del total de centros educativos incorporados a estas redes.

En los procesos de establecimiento y fortalecimiento de la EIB en el SEEIC, la participación de las familias, comunidades y organizaciones fue fundamental. En una primera etapa, esta participación abarcó todo el período de conformación del sistema, desde 1977 hasta 1988, año en el cual el sistema pasó a depender de la DIPEIB-C. Su segunda etapa abarcó desde 1988 hasta 1999, año en el que se incluyeron las 49 escuelas del sistema en las R-CECIB. La siguiente etapa transcurrió desde 1999 hasta 2005, cuando el proyecto

de redes se dio por concluido. La última etapa comenzó en el año 2005 y continúa hasta hoy, y en ella las redes se encuentran a cargo de las instituciones educativas sin ningún apoyo adicional.

La etapa inicial, de constitución del sistema, fue la más fecunda en cuanto a participación social, ya que los padres de familia, los niños, los directivos de las comunidades y los de la provincia estaban profundamente involucrados en los procesos de construcción de su proyecto educativo. Cada uno de estos actores contribuía en la definición de los contenidos curriculares, en las formas de supervisión y evaluación educativas, y en la definición de la propia finalidad de la escuela, que debía estar al servicio del fortalecimiento organizativo y del buen desempeño comunitario en sus proyectos de desarrollo.

La institucionalización de la EIB trajo consigo muchas dudas y, simultáneamente, muchas esperanzas y posibilidades acerca del fortalecimiento del proceso educativo microrregional. Las dudas se relacionaban con el riesgo de la institucionalización, y las esperanzas, paradójicamente, con los mismos beneficios que esta institucionalización acarrearía. Las experiencias previas de construcción curricular, elaboración de materiales educativos y capacitación a docentes, se dejaron parcialmente de lado en esta nueva etapa, y el conjunto de acciones educativas se orientó a responder a los retos planteados por el MOSEIB. El hecho de que el mismo MOSEIB fuera un modelo y no una herramienta concreta de trabajo - pese a las bondades que, en teoría, encierra, como la flexibilización del currículo y la garantía de la participación social- condujo, a la larga, a una participación más restringida de los actores sociales. En el marco de las propuestas de concertación y negociación impulsadas por la DIPEIB-C, todo la EIB provincial y, en consecuencia, el SEEIC, se vieron más "expuestos" a fuerzas ajenas a las comunidades, esto es, a ONG, financieras nacionales, proyectos de la cooperación nacional y, a través de las R-CECIB, a la banca internacional.

En el mismo plan estratégico de la DIPEIB-C para la EIB provincial durante el período 2000-2005, se establecía un mapa de instituciones que realizaban -en la época- distintas clases de intervenciones en las comunidades de la provincia y que, en general, se han mantenido hasta hoy en la zona. Entre las instituciones estatales, además de la propia DIPEIB, se reconoce por ejemplo la presencia de la Jefatura de Salud, el Instituto Nacional del Niño y la Familia (INNFA), el Ministerio de Medio Ambiente (a través del proyecto Unión y Trabajo), el Centro Médico de Orientación y Planificación Familiar

(CEMOPLAF) y los municipios. A nivel privado, el mapa incluye a diversas ONG nacionales como el Centro Andino de Acción Popular (CAAP); e internacionales, como el Plan Internacional. El Propio SEEIC forma parte de este mapa de actores sociales, fundamentalmente en la parroquia de Zumbahua. Entre las organizaciones indígenas se señala la presencia del Movimiento Indígena de Cotopaxi (filial de ECUARUNARI, Ecuador Runakunapak Riccharimuy, o Confederación de los Pueblos de Nacionalidad Quichua del Ecuador), la Asociación de Iglesias Indígenas Evangélicas de Cotopaxi (AIIEC), la Organización "Jatarishun", la Unión de Organizaciones Indígenas de Guangaje (UNORIG), el Jatun Cabildo de Pujilí, la Unión de Organizaciones Campesinas de la Laguna (UCICLA), la Asociación de Educadores Comunitarios Bilingües de Cotopaxi (AECBC) y la Asociación Provincial de Educadores Bilingües de Cotopaxi (APEBIC) (DINEIB/DIPEIB-C, agosto 2000: 74).

Debe recordarse que, a partir de esos mismos años, el Estado, a través del Consejo de Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE), transfirió fondos a las distintas comunidades indígenas del país para la ejecución de proyectos de desarrollo, lo cual instaló, por así decirlo, nuevas redes clientelares, de las cuales no se excluyó la provincia de Cotopaxi. Dicho de otro modo, las organizaciones comunitarias de Cotopaxi (como las de otras áreas del país) "negocian" las agendas de distintos proyectos antes que la propia, lo cual debilita su capacidad propositiva. En términos educativos propiamente dichos, las organizaciones comunitarias "delegan" a la institucionalidad y a los proyectos la responsabilidad de la educación y se establece una brecha no solo entre las bases comunitarias y las estructuras de la EIB, sino también entre las mismas bases comunitarias y los estamentos jerárquicamente más altos de la propia organización indígena. Es en este complejo contexto en el cual debe entenderse el papel del SEEIC y de la participación social para la educación.

El estudio de este caso revela que los objetivos del SEEIC son mantener y promover un programa educacional indígena a partir del sistema de Escuelas Comunitarias; ofrecer un servicio educativo, bilingüe e intercultural donde la comunidad sea la protagonista de la experiencia de promoción humana; preparar y mejorar las capacidades de utilización de los pocos recursos naturales de los que dispone el pueblo indígena; robustecer la cultura, las tradiciones, el idioma y las formas comunitarias de vida del pueblo indígena; impulsar un concepto alternativo de educación que supere las deficiencias del sistema educativo nacional y que recupere la vivencia de la comunidad

educativa; e impulsar el carácter organizativo de la escuela en la vida de la comunidad, con la integración de los aspectos extracurriculares e informales que en ella se presentan (SEIC 1989:12.13).

El SEEIC atiende a la población indígena de la nacionalidad quichua del pueblo Panzaleo o Cotopaxi. La población quichua se ubica en los páramos de la provincia de Cotopaxi, especialmente en los cantones Pujilí, Sigchos y Pangua. Las redes del Sistema de Educación Intercultural de Cotopaxi que finalmente conformaron las R-CECIB, son la Red de Cochabamba, que atiende a las comunidades de Cochabamba y a las de Yanahurco; la Red de Saraugsha, a las comunidades de Zumbahua; y la Red de Guayama, a las comunidades de Guayama, Chaupi, Cuisana, y Chugchilán. Tres de las cuatro redes atienden a población quichuahablante: Cochabamba, Saraugsha y Guayama. La Red de Panyatug, hacia la costa, atiende a población quichuahablante e hispanohablante (líder de las comunidades del sector de Zumbahua). En estas cuatro redes, finalmente, se incorporaron 37 de las 40 escuelas previstas, 102 docentes y 2551 alumnos.

3.1.1 Estrategia de participación social

El Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, hoy Sistema de Educación Intercultural de Cotopaxi, ha basado su quehacer educativo en la participación social y, en ese sentido, se orientó desde su creación a apoyar las reivindicaciones indígenas desde el sector educativo. En el presente análisis, la estrategia de participación social integra, por un lado, la satisfacción de las demandas sociales de las comunidades y, por otro, la participación de los actores sociales en el proceso educativo. Es decir, se concibe la participación social como un derecho en el marco de la propuesta política general del movimiento indígena del Ecuador. La satisfacción de las demandas sociales se analizará desde una perspectiva histórica, para lo cual se identificarán las acciones realizadas durante los inicios del SEIC: el proyecto Quilotoa y la organización de la oferta educativa propiamente dicha del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi. A continuación, se analizará la participación social dentro de las redes de centros educativos interculturales bilingües a través de la organización de los Gobiernos Educativos Comunitarios. Como unidad de estudio se ha escogido la Red de Cochabamba, ubicada a 3,600 metros sobre el nivel del mar, en el cantón Saquisilí de la provincia de Cotopaxi.

3.1.1.1 Análisis de la estrategia

La participación de la escuela para satisfacer las demandas sociales de la comunidad

El Proyecto Quilotoa, creado en 1977, estuvo ligado desde sus inicios a propuestas de lucha por la tierra, a la organización del movimiento indígena de Cotopaxi, a la estructuración de un sistema de comunicación y a la organización de una educación propia: "Aquí se identifican tres grandes estrategias, la necesidad de recuperar la tierra, necesitaban estar organizados. Para estar organizados necesitaban estar comunicados y necesitaban saber leer y escribir, pero querían una educación propia".

La lucha por la tierra fue una necesidad imperiosa de las comunidades indígenas y la escuela se asoció a esta necesidad. No sólo necesitaban la tierra para poner la escuela ("¿Dónde vamos a poner la escuela si no tenemos tierra?"), sino que el acceso a la tierra demandaba la capacidad de leer y escribir para hacer gestiones. El siguiente testimonio es revelador al respecto:

"Lo primero era la lucha por la tierra y era lo que aglutinaba a todos, no había que hacer mucho discurso, la gente sufría. La cosa era que tampoco nadie se atrevía a enfrentar a los patrones. Porque los patrones al mismo tiempo eran necesarios para ellos, había una relación simbiótica como si no pudieran subsistir sin el patrón y entonces la conciencia de desarraigo... sin tierra... Tampoco es que (la conciencia) existía en todos. Estaban bien oprimidos. Al Josefino, después que el patrón le había hecho trabajar durísimo, (el patrón) le pidió que le cuide el carro, por ahí, en Jataló. Y ahí que se quede cuidando... Joselino dice: 'Yo me moría de hambre, el patrón ni una copita me dio'. En la medida que empieza a tener rabia se indigna de la injusticia y ahí deja el carro y empieza a andar él con una obsesión: 'Esta tierra, donde han trabajado mis padres, mis abuelos, tiene que ser nuestra'. Caminaba hasta Riobamba a hacer gestiones que demandaban leer y escribir y él no sabía leer y en Quito se perdía, agarraba los buses cambiados y solamente hablando, preguntando... En alguna hospedería asomaba alguien que le guiaba, a la par que iba caminando se convencía que no se podía vivir sin leer. Cuando después de unos años de litigio y sacrificio hecho por él, gana el juicio, tuvo que venir un mestizo a decir a los demás indígenas que el juicio se había ganado y que habían

recuperado la tierra y los de Guayama no querían recibir el pedazo de tierra porque esto es del patrón. Y Joselino ¿qué tuvo que hacer? Aplicar la misma estrategia que aplicaban los patrones, ir de casa en casa convenciéndoles con trago de que reciban su pedazo de tierra. ¡Era el colmo de la enajenación!”

La participación social del SEIC también se caracterizó en esta etapa por apoyar al proyecto político del movimiento indígena de Cotopaxi. En ese momento, la Iglesia, representada por la misión salesiana de Zumbahua, consideró importante apoyar las reivindicaciones políticas de las comunidades indígenas de Cotopaxi. A decir del Secretario Nacional de Educación Salesiana: “A través de los educadores se convocaba y por ahí la comunidad salesiana apoyaba con un quintalito de papas, con el transporte, en fin, que de no haber estos mínimos no se hubieran reunido, era como un aporte logístico. Tomaban las decisiones el movimiento, los dirigentes eran ellos, solamente se les acompañaba, ni siquiera había un afán de aparecer o de ser protagonistas, solo se sabía que no nos tocaba y que tampoco teníamos que estar ajenos”. En aquel periodo, los educadores se constituyeron en líderes que actuaron a favor de las demandas y las reivindicaciones de las comunidades.

Ahora bien, una vez que la tierra estuvo en manos de las comunidades indígenas, comenzó un proceso de organización de la educación y se inició el trabajo con los centros de alfabetización para adultos. En esa época (antes de 1980), había un real interés de hombres y mujeres por aprender a leer y escribir para salir de décadas de explotación y humillación. Cuando muchos adultos ya estaban alfabetizados y cada vez más niños acudían a los centros de alfabetización, las comunidades tomaron la decisión de transformar dichos centros en escuelas. Uno de los acuerdos que establecieron los propios comuneros fue que cada comunidad elegiría a los docentes y, para ello, era requisito indispensable que fueran miembros de su comunidad, que supieran leer y escribir y que fueran personas con cierto liderazgo y conducta intachable. Esto permitió que la educación y la escuela estuvieran vinculadas a la vida y al desarrollo de la comunidad.

Así, la escuela se convirtió en el centro alrededor del cual giraban las actividades sociales, productivas y políticas, y los educadores se convirtieron en líderes que asumían el rol de mediadores en problemas de linderos, de tierras, de disputas en el hogar, etc. Cuando la comunidad decidía hacer actividades productivas, los docentes orientaban a la escuela en ese sen-

tido; cuando la comunidad acordaba hacer una minga (trabajo colectivo) para el regadío, la escuela se sumaba a esta actividad; cuando se tomaba la decisión de hacer huertos para que las niñas y niños se alimentaran, todos participaban; cuando se veía que los niños y niñas no tenían un lugar seguro para estudiar, todos hacían mingas para mejorar la infraestructura o construir aulas o letrinas. Por otro lado, como al inicio las escuelas no estaban reconocidas por el Estado central y los docentes no recibían un salario formal, las comunidades tenían la obligación de contribuir a la sostenibilidad de los docentes dándoles “pollitos, cuyes, leche y papas” (ex coordinadora del proyecto del SEEIC).

“Creo que lo mejor de estos años era sentirse útil y saber que lo que estaba haciendo servía para que las familias, los niños y las comunidades tuvieran una mejor vida. No era sólo la educación, sino sobre todo cómo servía para entender las cosas que nos pasaban... Sin la comunidad, la escuela carecía de razón de ser; y sin la comunidad y sin la escuela, los educadores no teníamos sentido” (Director de la escuela central de la Red Educativa de Zumbahua).

Con el Proyecto Quilotoa se lograron satisfacer las demandas de las comunidades y del movimiento indígena. A través de los años, el apoyo a la lucha por la tierra, a la demarcación de los territorios, a la legalización de las tierras comunales y al acceso a recursos no renovables se ha convertido en una realidad gracias a la participación de los educadores, en su calidad de líderes y miembros comunitarios, y de las familias. En lo concerniente a la organización indígena, el movimiento indígena de Cotopaxi constituye hoy en día el grupo social más fuerte del país dentro de la CONAIE. Con el poder de convocatoria de los educadores comunitarios se realizaron las movilizaciones y las plataformas de lucha por la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas. En ese sentido, el Proyecto Quilotoa no se limitó al tema meramente educativo: constituyó un proyecto integral donde ya se perfilaba el vínculo que debía establecerse entre escuela y comunidad.

Institucionalización del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi

El trabajo de alfabetización tuvo como consecuencia el desarrollo de la segunda etapa del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (1988-1999),

que consistió en organizar de manera sistemática la oferta educativa para los niños, niñas, jóvenes, docentes y universitarios de la zona. Así, se organizaron los *hualhuacunapac huasi* o jardines de infantes; la educación básica y el ciclo diversificado a través de la creación del Colegio "Jatari Unancha"; la formación de maestros a través del Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe "Quilloac" de la provincia de Cañar con sede en Zumbahua; y la oferta universitaria para los jóvenes indígenas de la provincia.

Para 1988, el Proyecto Quilotoa ya contaba con 15 *hualhuacunapac huasi* con una población de 269 niños; 21 escuelas indígenas de educación primaria con 598 niños; 19 centros de alfabetización con 368 alumnos adultos; y 100 estudiantes matriculados en el primer curso de ciclo básico compensatorio a distancia del Programa del Instituto Radiofónico Fe y Alegría-IRFEYAL (SEIC 1989:17-20). Para ese año, el Proyecto Quilotoa había crecido muchísimo, y se hizo necesario evaluar la oferta educativa de las comunidades indígenas de Cotopaxi. La evaluación del proyecto se realizó durante tres meses, con la participación de dirigentes de las comunidades, padres de familia, docentes y educandos.

Según los actores, esta evaluación ha sido una de las experiencias más significativas de participación social en la que han intervenido. Constó de tres talleres: el primero, realizado en octubre de 1988, sirvió para fundamentar la propuesta de la evaluación participativa, elaborar los instrumentos para recopilar información, formar equipos de investigadores y realizar el cronograma del trabajo a ser desarrollado. Con los insumos del primer taller de evaluación se inició el proceso de recopilación de la información en el 100% de las comunidades donde se ubicaban los centros educativos del SEIC. Se encuestó a los niños y niñas para conocer su opinión sobre los educadores, y se entrevistó a los padres de familia y a los comuneros para conocer sus expectativas sobre la educación de sus hijos. El segundo taller, realizado al finalizar el año 1988, sirvió para sistematizar los datos recopilados durante la investigación; y el tercero, realizado en 1989, tuvo como objetivo presentar los resultados de la evaluación participativa, para lo cual se organizó un gran encuentro al que acudieron comuneros, familias y docentes de las comunidades de los centros educativos participantes.

Como resultado de esta evaluación, se presentó al Ministerio de Educación y Cultura un pedido de legalización del Proyecto Quilotoa bajo la denominación

"Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi". Así, en 1988 se oficializó el funcionamiento de estas escuelas, de acuerdo con la recomendación de la Dirección Nacional de Educación Compensatoria y no Escolarizada. A partir de esta oficialización, la experiencia se extendió a las zonas de Chugchilán, Zumbahua Guangaje, el Bajío (Pujilí y Poaló) e inclusive Panyatug, que había vivido aproximadamente cincuenta años bajo el dominio de la familia de un terrateniente. El SEIC se convirtió en una de las experiencias base para la creación, en ese mismo año, de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe. En 1989, con la creación de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi, el SEIC se incorporó a esta administración sin perder su autonomía (Martínez 1998: 126-133).

La amplia oferta educativa de estos años permitió que los educadores experimentaran un largo proceso de formación docente. Los primeros docentes que participaron en los programas de alfabetización se incorporaron inmediatamente en las escuelas de nivel primario. Posteriormente, continuaron su formación en el Colegio "Jatari Unancha", terminaron su bachillerato y estudiaron en el Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe "Quilloac", donde se recibieron de profesores primarios. Finalmente, obtuvieron su licenciatura mediante el Programa Académico Cotopaxi de la Universidad Politécnica Salesiana. Por su parte, los propios directivos del SEIC estudiaron en la Licenciatura de Lingüística Andina y Educación Bilingüe de la Universidad de Cuenca. Así, a través de la formación continua -incluida la formación superior- se planteaba que era posible sostener la experiencia de Cotopaxi desde la perspectiva de la participación social. Se facilitó que sus educadores, es decir, sus líderes más cercanos, se capacitaran y formaran como docentes desde el nivel primario hasta el superior, lo que ayudó a sustentar el proceso. En palabras del Padre Managón, "se entendió que la participación no era sólo estar presente, sino formarse y tener elementos para opinar y decidir".

Asimismo, los procesos de alfabetización y educación hicieron posible la discusión y reflexión de la comunidad sobre aspectos cotidianos vinculados con la educación de los niños y niñas; enfermedades y prácticas saludables; saneamiento; siembra y cosecha; y crianza de animales, entre otros. La EIB de esta época impactó de manera significativa en la autoestima de padres y madres, al reconocerse y sentirse indígenas. Así por ejemplo, un padre analfabeto plantea: "Nosotros somos indígenas, hablamos quichua, nuestros wawas deben hablar quichua, están aprendiendo bastante en la

escuela". El director actual de la red, que además como docente ha pasado por esta experiencia, comenta cómo se daba el vínculo entre la escuela y la comunidad en esa época:

"El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi (desde sus inicios) nos enseñó lo que era ser parte de una comunidad y lo que era la educación comunitaria. Lo importante era lo que nos pasaba, lo cotidiano de la comunidad... Aprendimos a reconocernos con identidad... La escuela respondía a los problemas y a lo que necesitaba la comunidad. Supimos que si estudiábamos era para que la comunidad saliera adelante y viviera mejor".

De hecho, muchos dirigentes -comunitarios, del movimiento indígena de Cotopaxi y de la CONAIE- han vivido esta experiencia educativa. Esta perspectiva refuerza la visión estratégica con la que fueron concebidas las experiencias de EIB en Ecuador, las mismas que respondían a un proyecto político y de vida. Una dirigente del movimiento indígena señala al respecto:

"En el CEIB de Mulalillo (centro educativo intercultural bilingüe ubicado en el cantón Salcedo, provincia de Cotopaxi) aprendí cosas que no se aprenden en ningún lugar. Aprendí, por ejemplo, formación política, liderazgo, identidad, desarrollo comunitario, movilización social... por eso yo soy agradecida de esa educación... Aunque al principio no me quisieron dejar matricular diciendo que no era indígena, les demostré que sabía algo de quichua y que en mi casa mi madre hablaba quichua... entonces me permitieron estudiar ahí... Esa fue mi primera experiencia política".

Los procesos educativos desarrollados en esta experiencia incidieron de manera directa en la autoestima de sus participantes. Su afán por estudiar, conocer y aplicar esos conocimientos en la vida cotidiana y comunitaria los motivó a continuar sus estudios a nivel universitario, y a encontrar cómo esos mayores y mejores conocimientos podían ser aplicados a la realidad de sus pueblos y nacionalidades indígenas.

Por otro lado, una evaluación comparativa sobre el rendimiento escolar de niñas y niños realizada en 1992, con una muestra de 44 centros educativos, mostró que el rendimiento escolar y la competencia –en quichua, castellano y matemática- de los alumnos que participaban en las escuelas del SEIC eran superiores a las alcanzadas por alumnos de otras escuelas de la DIPEIB,

esto es, de las escuelas "regulares" de la misma DIPEIB y de las escuelas del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) del convenio MEC/GTZ³⁴. A decir de Ruth Moya (comunicación personal), este resultado se debió a que "existía una mayor experiencia pedagógica y, fundamentalmente, había un compromiso comunitario con la educación, porque era una educación para la vida".

Participación comunal a través de las redes

En 1996, la DINEIB inició la organización del mapa escolar a nivel nacional, e identificó a los centros educativos por nacionalidades, lenguas, provincias y regiones. Su finalidad era estructurar las Redes de Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (R-CECIB). Las redes están conformadas por un conjunto de centros educativos comunitarios en una zona homogénea caracterizada por ciertos rasgos culturales, lingüísticos y ecológicos. Como se ha señalado previamente, las redes se vieron impulsadas gracias al préstamo que el BID otorgó al Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Se acordó que los CECIB que se desarrollaran en el marco del SEEIC respetarían los avances curriculares generados en su experiencia de EIB. Como se ha indicado, a partir de 1999 el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi pasó a formar parte de las redes de los CECIB.

La estrategia principal para que la participación social se mantuviera en las redes era la integración de los actores sociales en el gobierno comunitario de las redes. Así, representantes de la comunidad, familias, docentes y estudiantes integran estas redes y toman decisiones en la administración de los centros educativos comunitarios. Las familias no participan directamente sino que escogen a sus representantes ante el gobierno comunitario de la red. Mientras que el papel de la Iglesia ha disminuido y se limita a acompañar los procesos, los docentes –muchos de los cuales han sido formados en el sistema- asumen el papel de directores de las redes y cumplen responsabilidades ante las comunidades y el Estado.

34 Esta investigación fue auspiciada por la Licenciatura de Lingüística Andina y Educación Bilingüe de la Universidad de Cuenca, y realizada por los estudiantes de la primera promoción de este programa universitario. Las pruebas medían competencias en cuanto a escucha, habla, lectura y escritura (copiado, dictado, escritura creativa libre) en los dos idiomas. A nivel de matemática, las pruebas medían el uso de las cuatro operaciones básicas así como distintas habilidades cognitivas: agrupar, ordenar, secuenciar, inferir, etc.

Para la conformación de las redes, se determinaron los primeros acuerdos, luego se organizó el gobierno comunitario y, por último, se elaboró el plan estratégico. La determinación de los primeros acuerdos consistió en el levantamiento de la información para obtener el Acuerdo Ministerial mediante el cual se crearán las Redes de Centros Educativos Comunitarios del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi.

"Entonces se siguió el proceso de organización de las redes, primeros acuerdos, determinación de las zonas. Eso lo hicieron los compañeros del SEIC, determinaron el pronunciamiento de los educadores, de los padres de familia, de los dirigentes de la comunidad, hacer el escrito, hacer los croquis y se fue haciendo el documento correspondiente. Esto terminaba con la emisión del acuerdo de la creación de las redes educativas" (Funcionario de la DINEIB).

El segundo paso fue la conformación del gobierno comunitario de las redes de centros educativos comunitarios interculturales bilingües. Así, se conformaron gobiernos comunitarios a nivel de red; y comités locales a nivel de centros educativos comunitarios. Los padres y madres de familia de cada comunidad integran los comités locales y, a su vez, estos comités eligen una directiva cuyo presidente (o presidenta) pasa a formar parte del gobierno comunitario de la red. Esto significa que los gobiernos comunitarios de la red se encuentran conformados por los representantes de cada comunidad. Los comités locales discuten y trabajan las necesidades, requerimientos y actividades de su propio centro educativo, mientras que el gobierno comunitario de la red, con una visión más amplia, abarca a todas las comunidades y escuelas.

Con la creación de estas redes, la participación social se institucionalizó en el gobierno educativo comunitario de la red, en donde participan dos representantes de los padres de familia, un representante de las organizaciones de las comunidades, un representante de los docentes y de los directores de toda la red, un representante de los estudiantes y dos representantes sectoriales. Se creó el cargo de Director de la red, quien debía ser elegido mediante concurso de merecimientos entre varios candidatos docentes propuestos por las comunidades u organizaciones indígenas locales. Generalmente, este cargo es ocupado por uno de los directores o profesores de los mismos centros educativos interculturales comunitarios. Como en todos los CECIB, un representante de las familias debe ser quien lo presida. El objetivo de esta instancia era involucrar a los actores sociales en el

hecho educativo “para romper el esquema tradicional que a los padres de familia se les reunía para hacer mingas y nada más, pero el asunto político, el asunto social, o pedagógico, de planificación quedaba totalmente al margen” (Funcionario de la DINEIB).

Una vez organizado el gobierno comunitario, se procedió a la elaboración del plan estratégico comunitario, que se inició con un diagnóstico. Este diagnóstico comprendió la organización de cuatro talleres: con los educadores, con los padres de familia, con los dirigentes y, finalmente, con los niños:

“No se llevaba una estrategia comunitaria técnica. Era la percepción de los problemas y dificultades que tenían las familias, la percepción de los problemas y dificultades de los dirigentes, de las comunidades y también de los estudiantes. Nos dedicábamos al sector educativo, porque si nos centrábamos en la problemática comunitaria no se acababa nunca. Todos los problemas que eran enunciados por los participantes se alineaban dentro de estos cinco componentes: capacitación, materiales didácticos, había el aspecto de infraestructura, equipamiento y terminaba con la participación comunitaria, se pretendía atender las cosas fundamentales para el hecho educativo” (Funcionario de la DINEIB).

A los niños que participaron en los talleres se les pidió que dibujaran cómo era su escuela y cómo les gustaría que fuera. Luego de este diagnóstico, la elaboración del plan estratégico demoró 15 días. Una vez que se concluyó el plan se organizó un equipo de trabajo para sistematizar la información con ayuda de funcionarios de la Unidad Coordinadora de Proyectos (UCP) y del Ministerio de Educación, y se elaboró el presupuesto. Este plan recibió recursos del Estado y algunos rubros se negociaron con instituciones privadas. Una vez que se elaboró el plan estratégico, la Red Educativa empezó a ejecutarlo, para lo cual se establecieron cronogramas de trabajo según ciertas prioridades: primero la infraestructura, luego los materiales y finalmente la capacitación de docentes y comunidades. Actualmente, la comunidad participa mediante sus representantes en el gobierno educativo para velar por las mejoras en la escuela.

No obstante, el paso de los años ha demostrado que la decisión de integrarse a un sistema de redes limitó la participación comunal en la educación, pues ésta se volvió representativa y ya no directa, como ocurría en la etapa “Quilotoa”. Al comienzo, la formación de redes no afectó la participación

social, pues la dinámica de participación en asambleas y reuniones de familias, comuneros y líderes siguió vigente. Sin embargo, poco a poco, las escuelas dejaron de responder a las demandas de las comunidades porque, en esta nueva lógica de participación por representatividad, la escuela se dirigía según las instrucciones directas del gobierno de la red y ya no de las comunidades. En la práctica, las escuelas dejaron de ser parte de las comunidades y los educadores perdieron, progresivamente, el rol de líderes comunales que debían alcanzar desde las redes.

De haber mediado un análisis más fino acerca de las consecuencias de centralizar el rol de la escuela por encima de la comunidad, el hecho descrito en el párrafo precedente habría resultado previsible, puesto que, en las comunidades de Zumbahua donde se gestó el SEEIC, los maestros nunca fueron "los" líderes comunitarios, ni el proyecto político educativo previó sustituir los criterios para definir el liderazgo comunitario y servir al conjunto de la comunidad en sus necesidades más estratégicas. Lo que sí se esperaba era que los maestros, puesto que provenían de la misma comunidad, estuvieran al servicio de los intereses generales de las comunidades y sus organizaciones políticas, y que acompañaran los procesos reales de transformación democrática a partir de la conducción colectiva de las bases sociales. En otras palabras, la concepción de que el maestro se constituyera en el líder o formara parte de este "liderazgo moderno" hacía retroceder a las comunidades en sus prácticas de participación ampliada y democrática.

Un ejemplo significativo de cómo las comunidades perdieron su influencia en las decisiones que se tomaban en torno a los centros educativos se refleja en el mecanismo de contratación de nuevos docentes, rol que en los años iniciales de la experiencia correspondía de manera directa a las comunidades. A continuación, se recoge el testimonio de un docente de la Red Educativa de Zumbahua:

"Sabíamos que existía una vacante en el centro educativo, pero ya las comunidades no influían mucho en contratar a los profesores, por eso mejor me fui a la Dirección de Educación Bilingüe en Latacunga. Ahora todo era organizado por ellos y de ellos dependía que me contrataran aunque sea como bonificado (salario sin relación de dependencia). Cuando me aceptaron para ocupar la vacante me presenté con la directiva de padres de familia, ellos llamaron a una asamblea y comunicaron que era yo el nuevo profesor".

En cuanto a los objetivos, la participación también ha cambiado de forma sustancial con relación al proyecto Quilotoa. En el caso de la red, los delegados de las familias ante el Gobierno Escolar de la Red se encargan de hacer trámites ante el Municipio o el Concejo Provincial de Cotopaxi para conseguir las obras que necesitan las escuelas; organizan mingas para hacer actividades productivas que sirvan a la escuela (como por ejemplo los huertos escolares); preparan el desayuno y el almuerzo escolar; controlan a qué hora llegan y a qué hora se van los docentes; se fijan si los profesores tratan bien a los niños, etc. En las reuniones o asambleas informan sobre las acciones realizadas y las novedades producidas. Se trata, en todos los casos, de un apoyo bastante tradicional por parte de los padres de familia a la escuela.

Aunque en las redes se priorizó el aspecto técnico-pedagógico, son los docentes los que toman las decisiones respecto de este rubro. Por lo tanto, si bien los representantes de las comunidades son consultados y toman decisiones en cuanto al gobierno de la red, está claro que su participación se restringe al funcionamiento o a las necesidades más inmediatas de la escuela. Con el Proyecto Quilotoa la decisión estaba en manos de las familias, pues ellas determinaban a qué profesores contratar, diseñaban el currículo alternativo, hacían que las escuelas respondieran a las comunidades, etc. Es así como esta estrategia de "representación democrática" de las familias ha ido en detrimento del "control de la educación" como proyecto político. Parecería que las redes educativas han desplazado a familias y comunidades en pro de la legalización de la representatividad.

3.1.1.2 Lecciones aprendidas

Condiciones que favorecieron el desarrollo de la estrategia

En el periodo inicial de la experiencia, la estrategia de participación se desarrolló gracias a ciertas condiciones. Como se precisó anteriormente, la propuesta nació y se sostuvo gracias al compromiso de la Misión Salesiana de Zumbahua. Sin embargo, por razones históricas, la misión salesiana ha entregado esta institución al custodio de la misma Iglesia, el sacerdote José Manangón. Inicialmente, la Iglesia se encargó de coordinar el proceso de conformación de los centros educativos y de procurar capacitación a los docentes que se insertaban en la experiencia. Paralelamente a la iniciativa eclesial, surgieron los primeros procesos de alfabetización

de adultos. Debe mencionarse que la Iglesia incentivó la movilización comunitaria en torno a la educación. Asimismo, la movilización social de esa época con relación a la lucha por la tierra, la demarcación territorial, la legalización de los territorios comunales y el acceso a los recursos no renovables favoreció el acercamiento de la escuela a las necesidades de la comunidad y al movimiento indígena de Cotopaxi, que nació en 1979 como parte de las luchas indígenas y campesinas en torno al tema de la tierra. Asimismo, el hecho de que a lo largo de los años se hayan formado docentes de las mismas comunidades también favoreció la participación social. Las propias comunidades eligieron a sus educadores y los apoyaron para que estudiaran como representantes de la comunidad. Como hemos señalado antes, este trabajo se realizó desde la primera etapa del SEIC, cuando los futuros docentes estudiaban en los Centros de Alfabetización de Adultos.

Condiciones que dificultaron el desarrollo de la estrategia

En la actualidad, las redes de EIB del SEEIC deben su sostenibilidad a la expedición de una serie de acuerdos ministeriales. Asimismo, el Estado - representado por la DINEIB, la DIPEIB-C y las Redes de Centros Educativos Comunitarios- contribuye a sostener institucionalmente la experiencia. De hecho, la DIPEIB-C apoya la gestión del SEEIC y de las redes a través de un supervisor que visita las redes que pertenecen a este sistema y les da seguimiento y apoyo técnico-pedagógico. Paralelamente, el subdirector de la red realiza un cronograma de visitas para apoyar y dar seguimiento a los centros educativos en aspectos relacionados a planificación, metodologías de enseñanza y aprendizaje, y utilización de recursos. Cada centro educativo recibe al menos una visita al mes del subdirector de la red, y dos visitas al año del supervisor designado por la DIPEIB de Cotopaxi. Un problema que no ha sido suficientemente analizado en el marco de las redes, concierne a las capacidades reales de las comisiones organizadas desde la DIPEIB-C para generar los complejos procesos de transformación curricular, implementación de metodologías alternativas, creación de nuevos materiales didácticos, etc. Es sintomático que sólo recientemente, y después de que terminó el proyecto MEC-BID de las redes, se cuente con textos escolares en quichua elaborados por la DINEIB.

Un punto ya señalado anteriormente, consiste en que en esta etapa de institucionalización de las redes, la movilización social perdía fuerza en

la medida en que la educación no respondía a las políticas emergentes de las comunidades. En este sentido, la institucionalización de la EIB ha contribuido a que esta modalidad educativa pierda el proyecto político tal como fue inicialmente concebido. Al respecto, Ruth Moya (comunicación personal), comenta que la "institucionalización de la supervisión desplazó el rol de los padres de familia y se fue perdiendo el acompañamiento que hacían del proceso educativo, incluido el de la supervisión. Con la institucionalización de la participación en las redes se desplazó a la participación social sustentada en mecanismos comunitarios".

Un punto fundamental que es necesario resaltar es que, con el devenir del tiempo, no se han definido los niveles de participación de la comunidad dentro de la gestión de la vida de las redes, y la consecuencia ha sido que se presenten muchas fricciones entre los actores. Sabemos que la relación con la comunidad se da a través de la participación de sus diferentes representantes dentro del gobierno comunitario. Es en este espacio donde los representantes de la comunidad exponen las necesidades educativas existentes que deben superarse con una administración participativa que integre a la comunidad y a los docentes. No obstante, el director de la red expresa que la comunidad ha querido asumir muchas responsabilidades que no le competen directamente, lo cual habría generado dificultades en esta instancia de gestión:

"Hay una dificultad, hemos dado mucha facultad a la comunidad, antes se pudo decir que la educación fue comunitaria, muy buena experiencia pero, por el hecho de ser comunitaria, la comunidad dijo que aquí no nos manda nadie... Pensamos que tenemos que fortalecernos institucionalmente, queremos corregir esto. Siempre se va a mantener la relación con la comunidad".

Pareciera, entonces, que a través de la representatividad en el gobierno comunitario de las redes, el Estado controla la participación de los padres de familia y la restringe a ciertas funciones tradicionales. En el siguiente testimonio de un funcionario de la red se revela la forma paternalista en que se sigue posicionando a los padres de familia como actores que no son capaces de aportar elementos sustanciales a la educación de sus hijos. A pesar de que se defiende la idea de que los padres deben presidir la red, también se les achaca el no ser expertos en el tema:

"Ahí se corrían dos riesgos: que pueden ser analfabetos, que pueden ser manejables, manipulables. Sin embargo había que correr ese riesgo. El concepto era abrir espacios de participación. Mucha gente protestó, y decían que tiene que presidir el Director de la Red. Nosotros pensamos que no precisamente, si es la comunidad, son las familias los responsables de velar por la educación de sus hijos, aunque no tengan el criterio técnico-pedagógico, pero sí pueden determinar lineamientos".

Por otro lado, debe tomarse en cuenta que las redes constituyen estructuras ajenas a la realidad y al pensamiento local, que son entidades que se superponen a la organización comunitaria. Así, se podría argumentar también que la estrategia de redes ha sido impuesta desde una visión de organización del tiempo y del espacio diferente, donde lo comunitario es la base de la organización regional y no al revés. En este caso se ha podido comprobar que cuando las redes toman decisiones que en estricto corresponderían al espacio comunitario, anulan la participación directa de las familias. A decir de uno de los actuales dirigentes de la CONAIE, "las redes son invento extraño, no son nuestros, no son ideas de nosotros, esas redes nombran representantes y las familias van quedando fuera, las comunidades ya toman las decisiones y van quedando fuera de la educación de sus hijos". Es fundamental esclarecer las funciones de los representantes en el gobierno de la red y reflexionar sobre el rol de la comunidad en la educación, para que la participación social no constituya sólo una formalidad.

La institucionalización encierra una gran complejidad porque, de un lado, los pueblos indígenas demandan al Estado la existencia de instituciones que recojan y atiendan sus intereses; y, de otro lado, en sí misma se sirve de mecanismos y objetivos que no siempre representan esos intereses. En el caso que se examina, se puede inferir que la participación institucionalizada ha obstaculizado la participación de los actores comunales en la educación y la de los educadores en la comunidad. La participación a través de las redes tampoco parece haber fortalecido la propia institucionalidad de la DIPEIB, además de no haber permitido el cuestionamiento de asuntos de fondo relativos al funcionamiento de la EIB. Como explícitamente lo muestra un testimonio ya presentado, ahora se realiza una clara división entre el "sector educativo" y la "problemática comunitaria", y lo "fundamental para el hecho educativo" queda reducido a la infraestructura, los materiales y la capacitación de los docentes. La institucionalización de las redes, finalmente,

ha funcionado como una camisa de fuerza que no permite la movilización social y la posibilidad de pensar en una transformación educativa.

3.1.1.3 Reflexiones finales

No cabe duda de que entre los actores de la EIB de Cotopaxi se evidencian desacuerdos con respecto a la visión de la escuela, por un lado, como parte de la comunidad y, por tanto, como garante y ejecutora de sus estrategias y prioridades; y por el otro, la "calidad educativa" pensada como el desarrollo de destrezas básicas donde lo fundamental es lo técnico y lo pedagógico. En ese marco, existen fricciones entre los líderes de ciertas comunidades que quieren rescatar la participación directa de las familias y los que consideran que la representatividad en los Gobiernos Escolares garantiza la participación de los padres de familia en los procesos educativos sin "obstaculizarlos". Estas contradicciones se ven reflejadas, a su vez, entre quienes defienden la estructura de las redes desde un punto de vista legalista y de organización escolar, y aquellos que ven la necesidad de que la organización de la EIB contribuya a una estrategia política general del movimiento indígena. En el sentido indicado, la discusión gira entre la representatividad y la participación directa, entre la EIB como parte de un proceso político y como proceso didáctico y pedagógico. Es importante advertir que esta discusión ha surgido cuando el movimiento indígena se encontraba debilitado y dividido, cuando había perdido protagonismo y se encontraba revisando y redefiniendo sus estrategias. En futuras investigaciones sobre participación social en EIB habría que averiguar, por ejemplo, cómo la creación de partidos políticos vinculados con el movimiento indígena han contribuido (o no) a recrear las formas de organización tradicional en las que los actores locales son desplazados por formas de liderazgo más representativas que participativas.

En el marco de la experiencia analizada, un reto urgente es lograr que el SEEIC vuelva otra vez su mirada hacia los nuevos escenarios políticos, sociales y culturales que afectan al país y a la región, y recupere su interés por la problemática de las comunidades. Es igualmente fundamental lograr que las organizaciones indígenas retomen la cuestión educativa de los pueblos y nacionalidades como una prioridad. Una interrogante importante es hasta qué punto puede este tipo de proceso ser acompañado por la DIPEIB. Es preciso buscar mecanismos apropiados para lograr que los actores sociales se involucren otra vez en los procesos educativos y se reactive la organización indígena local y regional.

3.2 Unidad Educativa Experimental “Tránsito Amaguaña”

Esta experiencia surgió a partir de la aceleración de los flujos migratorios de la sierra rural del Ecuador hacia los centros urbanos en las dos últimas décadas del siglo XX; y de la debilidad del sistema para garantizar una educación inclusiva y pertinente a niños y niñas migrantes cuya lengua materna es el quichua. Los fundadores de esta experiencia se plantearon como objetivo ofrecer una educación intercultural bilingüe de calidad a niños migrantes o hijos de migrantes de nacionalidad quichua de las provincias de Bolívar (5%), Cotopaxi (85%) y Chimborazo (10%) (AUETA, 2005).

El nombre de la Unidad Educativa se debe a la gran lideresa indígena Tránsito Amaguaña quien junto a Dolores Cacuango, organizó en la década de 1940 grandes movilizaciones indígenas de lucha por la tierra y los derechos laborales de los indígenas, en tanto trabajadoras de las haciendas estatales de la Asistencia Social. Entre las preocupaciones de estas dos mujeres indígenas estaban el derecho a la alfabetización de los jóvenes y adultos y el derecho de los niños de ir a la escuela. La educación constituía una herramienta para comprender la condición de explotación de los trabajadores indígenas en las haciendas así como para entender las relaciones de exclusión que ocurrían no sólo con los indígenas y campesinos, sino también con otros trabajadores del campo y la ciudad. Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña inspiraron este movimiento en el marco de sus organizaciones comunitarias y en el de la organización nacional de la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI). Su pensamiento inspiró, más adelante, las luchas indígenas por el acceso a la educación. Su legado histórico y reivindicativo está presente en el quehacer educativo de la mencionada institución intercultural bilingüe.

La unidad educativa ha sido el resultado de un largo proceso en el que la fundadora fue la persona clave. Mientras que trabajaba en la CONAIE en la década de 1980, se enteró de que un grupo de misioneros en el sur de Quito realizaban labor de alfabetización por las noches. Por su afinidad con la Iglesia, la señora Amaguaña tomó contacto con el proyecto y rápidamente advirtió que los hijos pequeños de los adultos que se alfabetizaban asistían a las sesiones en las noches y de día no iban a la escuela. Así, la fundadora decidió reunirse con los niños de día y, poco a poco, conoció "la historia y la vida de estos wawas, y empecé

a ir de casa en casa para ver cómo viven, y para mi esa experiencia fue tensa porque eran cosas terribles las que vivían”. Sin embargo, la idea original nunca fue crear una escuela. Se trataba de niños humildes y desprotegidos, cuyos padres trabajaban como cargadores en el Mercado Mayorista o como peones en las construcciones; y cuyas madres eran escogedoras de granos o tubérculos, lavanderas o minadoras de basura. Además, se trataba (y se trata todavía) de familias cuyos hijos mayores deben contribuir a la economía familiar con su trabajo, ya sea como lustradores de zapatos o vendedores de caramelos y cigarrillos. Con estas características, no iba a ser posible que estos niños indígenas ingresaran a los planteles educativos de la ciudad.

Con el paso del tiempo, cada vez más personas se acercaban a la fundadora, y el ambiente que se generó se comenzó a parecer una especie de guardería. En ese momento, se dio cuenta de que no podía hacer el trabajo sola, y de que el Estado tenía la obligación de hacerse cargo de estos niños. Sin embargo, en las gestiones para la creación de una escuela pasaron cuatro años, durante los cuales los niños ascendieron a 80: “...golpeamos tantas puertas y no teníamos ni una silla, peor un lugar donde estar, no se podía, a donde íbamos decían ‘no hay profesores, así que no podemos ayudarle’”. Para que usted cree una escuela necesita tener la infraestructura, el mobiliario y los profesores titulados, solo teníamos niños y más nada”. Durante esos cuatro años en los que se realizaron las actividades de forma ilegal, la burocracia estatal se refería al proyecto como “escuela fantasma”. Más adelante, gracias al apoyo de la DINEIB -que se había formado recientemente- y de la Iglesia, se consiguió que se les cediera un espacio en el mercado: “En este espacio empezamos intuitivamente, empecé a poner a los niños en niveles, a los que podían escribir”. En 1995 se creó la Comunidad Indígena para el Desarrollo y Autogestión (COINDIA), una organización con personería jurídica que realizaría las gestiones para contar con un terreno. Como anota la fundadora, “si no hubiera sido por la organización no hubiera sido posible seguir adelante”. Ese mismo año, la DIPEIB expidió el permiso de funcionamiento a la Escuela Intercultural Bilingüe “Tránsito Amaguaña”, lo que permitió extender certificados a los niños. Posteriormente, en el año 2000 se convirtió en Unidad Educativa con la creación progresiva de la educación secundaria (un nuevo curso por año, hasta llegar a seis años). Actualmente, esta experiencia funciona en el marco de un convenio de cooperación técnica entre la DINEIB y la COINDIA, que pertenece a la organización ECUARUNARI y a la CONAIE.

Esta experiencia educativa se desarrolla al sur de la ciudad de Quito, en la zona del Mercado Mayorista. La escuela se ubica en el interior del mercado mencionado y ocupa una infraestructura otorgada en comodato por el Municipio de Quito. Recientemente, se ha creado la extensión de la Unidad Educativa en la comunidad Cachisahua de la provincia de Bolívar, para facilitar el vínculo de los niños de la ciudad con los del campo. En la actualidad, la unidad educativa cuenta con 140 estudiantes en educación básica (primero a séptimo año), 60 estudiantes en educación secundaria (primero a sexto curso), y ocho docentes (Gómez y Agualongo 2006: 39-41). En el año 2006 ganó el premio nacional de mejor experiencia educativa intercultural bilingüe, en un concurso organizado por la Universidad Politécnica Salesiana, la DINEIB y el Centro Cultural Afroecuatoriano.

A pesar de que en el Distrito Metropolitano de Quito existen 15 centros educativos oficialmente supervisados por la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de Pichincha, en realidad solo tres de ellos –uno de los cuales es el “Tránsito Amaguaña”- implementan la modalidad de EIB utilizando la lengua quichua en sus aulas. No obstante se trata de un espacio urbano, el quichua se emplea como lengua de comunicación y socialización, pues es la lengua materna de los niños y niñas que ingresan a la escuela. Si se considera que la EIB en zonas urbanas -y además en el nivel secundario- es casi inexistente en los países andinos y que las lenguas vernáculas son rápidamente sustituidas por el castellano en las grandes ciudades (Gugenberger 2004), la experiencia de Tránsito Amaguaña nos invita a repensar la EIB a partir de los nuevos desafíos que debe enfrentar, por lo que fue elegida para estudiar la estrategia de desarrollo y fortalecimiento del quichua en el contexto urbano.

3.2.1 Estrategia de desarrollo del quichua en el contexto urbano

No podemos hablar del desarrollo y fortalecimiento del quichua en la ciudad de Quito, sin tomar en cuenta que se trata de una estrategia enmarcada en una propuesta educativa y política de largo aliento. En primer lugar, es fundamental contextualizar la experiencia a partir de la comunidad educativa que participa en la misma, y llamar la atención sobre el hecho de que se trata de una comunidad indígena de migrantes. Más aún, es importante considerar que, a pesar de que existen cerca de 380,000 indígenas en Quito (casi como una provincia del país), se trata de una población olvidada incluso por las propias organizaciones indígenas (fundadores de la experiencia).

"No somos ni chicha ni limonada, como quien dice. Si no estamos en la comunidad entonces no somos indígenas y si estamos en Quito y tenemos cara de indígenas no somos tampoco de la ciudad. Entonces es una población que está colgada. Para nuestros niños esa forma que tiene la gente de ver a nuestra gente migrante también le entra en el corazón. Por eso es que rápidamente la gente quiere dejar de ser indígena porque nadie le reconoce como tal, ni los de aquí ni los de allá... a nadie le interesa esta gente, a nadie. Hemos ido a diferentes organismos para que por Dios nos ayuden... Nadie" (Fundadora y Directora).

Así entonces, el punto de partida de la propuesta de Tránsito Amaguaña es que se dirige a niños y niñas procedentes de la población migrante. De hecho, se trata de una propuesta que gira alrededor del niño, a quien se le concibe como "el actor principal de su aprendizaje y protagonista de su desarrollo" (Gómez y Agualongo 2005). La escuela reconoce a los niños como personas y debe procurar su felicidad. Como lo plantea el fundador de la escuela:

"Creemos que la felicidad de los niños no se la puede comparar ni se la puede vender. La felicidad de los niños se la construye día a día, estando juntos con ellos, creando ese pensamiento, trabajando intensamente, en caso contrario no hacemos ningún tipo de cambio".

Una estudiante lo transmite de esta manera:

"Es como estar en el campo pero más bonito. Así como quien dice: feliz. Porque aquí la mayoría de los niños se divierten y no así solamente jugando sino en el modo de aprendizaje que la mayoría de las escuelas es solamente escribir y escribir, y en esta escuela no es lo mismo que en la otra. Porque aquí tenemos una manera de enseñar distinta. Aquí primero lo que a los profesores les importa es cómo los niños se expresan, no así que se expresen a la manera del profesor sino que se expresen a la manera de ellos mismos".

Con este desafío, la propuesta de Tránsito Amaguaña se enmarca en una visión comunitaria de la escuela y de la vida. En efecto, la primera impresión que uno tiene sobre la experiencia de esta unidad educativa es el principio rector de la estrategia: vivir en comunidad.

"Cuando empezamos y vimos que los niños se reencontraban, pensé 'ahí está la escuela'. Debe ser el centro de concentración de comunitarismo, de estar juntos. Porque si en la vida cotidiana no pueden estar juntos, entonces la escuela tiene que ser ese espacio, para vivir en comunidad" (Fundadora).

Asimismo, esta visión comunitaria de la escuela se inserta en una propuesta política de formación de líderes indígenas que en un futuro puedan servir a su pueblo y velar por sus necesidades y sus luchas. A nivel político, la experiencia está marcada por la figura de la lideresa Tránsito Amaguaña, fundadora del movimiento y de la educación indígena ecuatoriana. A pesar de que no aprendió a leer y escribir en la escuela, tenía "amplia capacidad para transformar el país entero para que ahora tengamos la oportunidad de tener la educación" (Fundadora). Por tal razón, siguiendo los principios de Mama Tránsito –como es llamada familiarmente–, la unidad educativa está ligada a la filosofía de la CONAIE y a la organización comunitaria indígena. Esto tiene como consecuencia la participación de los niños en algunos procesos en los que se involucra a la organización: "Nosotros conversamos con nuestros wawas, si hay una marcha ahí vamos con nuestros wawas, participamos con el ECUARUNARI (filial de la sierra andina de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador), con la CONAIE, también participamos en las fiestas del inti raymi o vamos a Cayambe, ahí está también el enlace". En ese sentido, la propuesta educativa se enmarca en un proyecto social mucho más amplio, tal como lo señala la fundadora:

"Por eso la escuela no puede hacer solita su trabajo de leer y escribir, eso lo puede hacer cualquiera. Aquí estamos en el trabajo de que los niños sean líderes de sus propias familias, de sus propias comunidades y con las referencias de nuestros líderes, la CONAIE nació dentro de la lucha de la educación, de tierras, los padres de nuestros hijos vivieron dentro de estas luchas, no podemos estar desconectados porque el aprendizaje tiene que ser de esas luchas. Si nuestros niños tienen que aprender a leer y escribir tienen que aprender a leer y escribir nuestras historias, nuestros conocimientos, nuestras cosas, por eso es que la organización es muy importante... para nosotros nuestros referentes son la organización, la CONAIE, el ECUARUNARI".

Es desde esta lógica que la EIB en la ciudad constituye para los fundadores de esta unidad educativa una estrategia política, pues "en la ciudad no

dejamos de ser indígenas por el simple hecho de haber migrado". De lo que se trata es de trabajar para contrarrestar una realidad en la que "los niños se perderían en la ciudad y no querrían saber nada de nuestra cultura". De hecho, "Tránsito Amaguaña" es una escuela *sui generis* en la ciudad de Quito pues, por lo general, "los hijos de la dirigencia, en su mayoría, no se educan en el sistema que supuestamente defienden y reivindican. Se educan en los centros educativos de las cabeceras parroquiales o en su defecto, en las escuelas privadas de las ciudades" (Arimura Kowii, citado en Garcés 2004: 31).

Es importante tomar en cuenta, que la propuesta de Tránsito Amaguaña constituye un proyecto que busca adaptarse a las necesidades de un tipo de población específica para contribuir, de esta manera, a los objetivos iniciales de la EIB. Como afirma la fundadora: "Para nuestros niños que han sido atropellados, que han sido desvalorados completamente en su contexto general hay que crear otra condición, otro espacio". Puesto que, "fuera de la escuela, los niños no son niños sino adultos", la escuela les provee un espacio donde pueden aprovechar su niñez. Por lo tanto, la escuela representa una apuesta por una educación que respete la diversidad a cabalidad: "No podemos hacer una escuela entre comillas normal, tiene que ser una escuela que se acondicione a los problemas de los niños." Más aún, se trata de que una escuela completamente "desparametrada" donde no hay uniforme, campana para salir al recreo, horarios rígidos, temas predeterminados, himno nacional, planificaciones, etc. Inclusive las puertas de la escuela están abiertas para que los niños salgan cuando quieran. Como afirma la fundadora, "para venir acá primero tienen que dejar en la puerta el contexto del sistema occidental porque, si no, es un caos de escuela". Al respecto, los fundadores de la Unidad Educativa "Tránsito Amaguaña" comentan que rechazan las planificaciones y capacitaciones mecánicas y operativas que en ocasiones organiza el Ministerio de Educación, en pro de procesos de planificación curricular de la enseñanza y del aprendizaje entendidos como la concreción de prácticas pedagógicas exitosas que responden a su contexto inmediato.

"No podemos nosotros estar perdiendo el tiempo en hacer cuadros y cuadros y cuadros. Yo conozco compañeros, yo he visto que planifican no sólo una vez, tienen planificación para el hispano, para el bilingüe, para el provincial, para el regional, para todos tienen. Cuando viene el director, ahí sacan, a ver cuál quiere, cuál le inte-

resa. Entonces yo me pregunto: con todas esas planificaciones, ¿la respuesta a los niños se estará dando?” (Fundadora).

“Las reuniones de capacitación es para hablar de las cuatro fases, cómo hay que llenar, cómo tienen que hacer bien bonito, así es el cuadradito, pero nunca se conversa de cuál es el problema que tienen los niños” (Fundadora).

En ese sentido, los maestros se quejan de que las autoridades educativas no comprenden su situación y de que, a pesar de la diversidad de situaciones, “nos quieren programar a todos por igual”. Se trata de una lucha por la autodeterminación de la educación indígena:

“Las autoridades se han acoplado tan bien al sistema, que todo tiene que ser legal. Yo digo: ¿dónde está la lucha que hace 500 años... tantos levantamientos que ha habido por la autodeterminación? No tiene por qué a nosotros importarnos si es que la legalidad dice que esto que hacemos está bien o mal. Entonces, dónde está la autodeterminación de los pueblos y cuando más la educación se quiere que sea del pueblo indígena tiene que ser autodeterminada. Y resulta que estamos inmersos en el mismo aparato burocrático de leyes que son una telaraña. ¿Quiénes han hecho las leyes? Nosotros no hemos hecho las leyes. Nos han dado las leyes para tenernos así”.

Ahora bien, como anotamos más arriba, el desarrollo y fortalecimiento del quichua en la unidad educativa se enmarca en una propuesta política de más alto alcance. El uso de la lengua vernácula en el plano oral y en el escrito no se concibe como algo parametrado que resulta difícil tanto para los docentes como para los niños, sino como un recurso que permite que los niños sean personas creativas y *empoderadas*. Como veremos, inclusive a nivel del tratamiento de lenguas, la propuesta de Tránsito Amaguaña “no encaja en el sistema de educación tradicional”.

3.2.1.1 Análisis de la estrategia

Lo político versus lo técnico en la definición de la L1 y la L2

Uno de los requisitos que exige la Unidad Educativa es que los niños sean bilingües quichua-español cuando ingresan a la escuela. En ese sentido, los niños de cinco o seis años que entran al primer grado tienen al quichua

como lengua dominante o son bilingües quichua-castellano. Aunque no ha sido posible realizar un diagnóstico certero sobre este punto, los docentes aseguran que casi todos manejan más el quichua que el castellano, aunque como algunos vienen directamente de las comunidades campesinas y otros han nacido en la ciudad, su dominio del castellano es bastante variable. El punto a resaltar aquí es que mientras la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe señala entre sus recomendaciones lingüísticas y pedagógicas que es necesario realizar un diagnóstico para determinar la lengua con la cual se debe empezar a alfabetizar a los niños, los docentes de la unidad educativa aseguran que para ellos la lengua materna de los niños es la lengua indígena, ya que, no obstante hayan nacido en la ciudad, la mayoría utiliza el quichua como lenguaje de socialización en sus hogares. Al respecto, la fundadora afirma lo siguiente:

“Yo no puedo entender cómo se habla tan deportivamente de la lengua. Nosotros vamos a aferrarnos y aunque nos digan que estamos locos, que la lengua materna de los niños es la quichua porque nuestros wawas (...) Por ejemplo, hay wawas que no hablan el quichua pero estos wawas aprendieron en el vientre mi quichua y, cuando la profesora empieza a hablar en quichua, sueltan (la lengua) o sea (el quichua) está en su subconsciente más recóndito, ahí está. Lo importante es crear esa condición, no el aprendizaje a ver, hijito, aquí el sombrero se dice “mishuku”, este... zapato vas a decir “ushuta” en quichua. No, ese tipo de aprendizaje no”.

Una afirmación de esta naturaleza por parte de los docentes, y sin que se haya realizado ninguna prueba de bilingüismo, encierra una decisión política previa: asignarle al quichua el rol de lengua materna y primaria, independientemente de que lo sea o no. Es decir, no se establece la distinción entre la lengua ancestral de la nacionalidad quichua y la lengua materna de los indígenas quichuas, la cual puede ser, en efecto, el quichua o el castellano. Lo interesante de esta decisión es que contiene una enorme carga simbólica y que, a partir de ella, se implementa una estrategia exitosa: hacer del quichua un instrumento de intercomunicación pedagógica, cosa que también ocurre con el castellano, aunque en ninguno de los dos casos las lenguas son tratadas como primera o como segunda lengua. De otro lado, asignarle a la lengua quichua el carácter de lengua materna de todos los niños migrantes encierra una propuesta de defensa y de revalorización de la propia identidad indígena. Este enfoque, a nivel del tratamiento de las lenguas, contraría algunas de las

nociones más ortodoxas de la EIB, entre las cuales precisamente está la necesidad de distinguir, por ejemplo, qué es lengua materna, qué relación existe entre la lengua materna y la lengua primaria, y cómo se relacionan las lenguas primera y segunda en los contextos comunicativos habituales. Con relación a la identidad, no es extraño encontrar en muchas situaciones sociolingüísticas de América Latina la decisión de considerar a una lengua ancestral desplazada, amenazada e incluso desaparecida como lengua materna, pues tal asunción precisamente revela la voluntad de los padres y de los docentes de reasumirla como parte de la propia identidad.

Por lo dicho anteriormente, consideramos que más que un conflicto entre la unidad educativa y el Ministerio de Educación en torno a un aspecto técnico, se trata de un conflicto en torno a cuestiones de identidad y de poder. De identidad porque, a pesar de que la fundadora afirma que "hay wawas que no hablan el quichua", considera que ellos forman parte de una tradición cultural que, después de todo, los posiciona como quichuas. Y una cuestión de poder porque, como lo detalla el fundador, lo que se percibe cuando el Ministerio afirma que, por lo general, el castellano es la lengua materna de todos los niños de la ciudad, es que esta entidad controla una forma de representar la problemática que, después de todo, corresponde a la tendencia hegemónica de pérdida de lenguas vernáculos. Además, se interpreta que asumir el castellano como la lengua materna de los niños implica pedagógicamente "darle preferencia al castellano" y no al quichua. Por lo tanto, establecer que el quichua es la lengua materna de los niños de "Tránsito Amaguaña" constituye, más que nada, una postura política.

"Ahora hay la moda, como Quito es la capital, que en el proceso educativo, en el aprendizaje de la lectoescritura, tenemos que aplicar la lengua 1 (castellano). Este concepto que utilizan es porque Quito tiene esta realidad. Pero... ¿qué realidad? ¿Qué mayoría? ¿Qué consenso? Es que nunca vamos a entrar en consenso. Entonces la mayoría decide... ¿De qué mayoría hablan? Cómo, a través de nuestra misma lengua, nos va a colonizar, o sea en la época de la conquista a través de nuestra misma lengua nos cristianizaron y ahora muchos de los espacios que ellos se plantearon fracasaron y ahora se están metiendo a la educación, y desde la educación y desde nuestra lengua nos va a seguir colonizando, colonizando, colonizando, colonizando para decir que todos nuestros conocimientos y saberes no son válidos" (Fundador)

Enfoque “natural” en el tratamiento de lenguas

La propuesta busca fortalecer el quichua en la escuela porque, en este espacio urbano, es la lengua que está en desventaja. Como afirmó el fundador, “el castellano es como mala hierba” porque está por todos lados y, finalmente, los niños lo van a aprender de todas maneras. Y de hecho es así. Por lo tanto, al margen de que el quichua constituya la L1 o la L2 de los educandos, la escuela opta por una modalidad de enseñanza que refleja una perspectiva de “lenguaje en la vida” y un enfoque “natural” que a veces resulta más sensible y apropiado culturalmente, pues coincide con las expectativas de la población indígena. En este tipo de perspectiva, se reconoce el rol que la alternancia de códigos juega en la vida de la gente y, por ende, en el aula y en el aprendizaje de lenguas. Se asume que el significado y el contenido son más importantes que la forma, y no se aplica la distinción clásica entre L1 y L2 de una manera tan rígida como había sido hasta ahora en el terreno de la EIB.

Además, a diferencia de otros programas de EIB en los que el tratamiento de lenguas se desarrolla en forma segmentada, en esta unidad educativa no hay horarios explícitos para el uso del quichua y del castellano. Los niños utilizan el quichua cuando quieren o -tal como afirma el fundador- “cuando se sienten a gusto”. Y es que, sobre la base del principio del respeto a la libertad del educando expuesto más arriba, la lengua no se impone, sino que se disfruta. Según la fundadora, si desean aprender quichua durante toda una semana, pues así será. Sin embargo, también puede suceder que en toda una semana no se imparta para nada una clase en quichua. Se trata, entonces, de un respeto por la creación de las condiciones que posibiliten que el aprendizaje del quichua sea más efectivo:

“Puede pasar una semana que hablen quichua como puede pasar una semana que no lo hablen. O sea, todo depende de cómo se va a dar el tratamiento a los temas específicos. El hablar la lengua es propicio y los wawas se sienten libres de hablar y no más se hace algo natural, también pensamos que si ponemos un horario, hoy quichua, mañana inglés, pienso que no va a ser natural, porque la esencia de esta propuesta es que sea natural, como en la familia”.

En los círculos académicos que analizan la EIB se ha planteado que cuando la L1 es una lengua vernácula, ésta merece una atención exclusiva y privi-

legiada durante los primeros años de escolarización por sus ventajas afectivas y pedagógicas, sobre las que más adelante se apoyará el aprendizaje de la segunda lengua. Sin embargo, lejos de las estrategias de separación lingüística que proponen los planificadores lingüísticos, ciertas corrientes del pensamiento indígena flexibilizan estos requerimientos técnicos y proponen enfoques innovadores sobre el uso simultáneo de ambas lenguas (López, 2007).

En efecto, según los fundadores del programa, el enfoque del "Tránsito Amaguaña" busca "la naturalidad" en el uso de las lenguas en la escuela y, en ese sentido, se acerca más a la forma en que se usan las lenguas en la vida cotidiana de la población indígena. Así, en los contextos no académicos, los bilingües no utilizan las dos lenguas de forma separada, sino en conexión la una con la otra. Esta línea de trabajo tiene como consecuencia que, por lo general, en la escuela "Tránsito Amaguaña" no se enseñe el quichua unificado y que los niños mezclen las dos lenguas en el plano oral e inclusive algunas veces en el escrito. Además, como afirma una docente, el uso del quichua y del castellano indistintamente se enmarca en el tratamiento de las unidades integradas:

"Aquí se utiliza en todo, aquí no es que separamos matemáticas, ciencias naturales, son ciencias integradas... Si tú estás hablando de agua en matemáticas decimos vamos a hacer un cuento, eso es castellano, trabajo decimos. Yo compro, digo tanto en quichua, yo compro tantos litros de agua le pago tanto, tengo tanto, cuánto me queda. Cogemos ciencias naturales y decimos mira el agua tiene tal color, hay en tantos lugares, el agua es vital, el uso del agua, todo eso ya va integrado. Entonces decirles que te hacen lindos cuentos que mezclan de todo ya, es integrado, no es que el quichua por aquí, el castellano por allá. Nosotros no tenemos por áreas".

Es importante destacar que el procedimiento didáctico descrito en el testimonio citado se emplea, mayormente, en los primeros niveles de la educación básica, pues esta estrategia permite que niñas y niños se acerquen a las dos lenguas (castellano y quichua) de manera espontánea y que las manejen en diversos contextos. Sin embargo, en los diferentes niveles de la educación secundaria se trabajan con mayor profundidad los aspectos formales de cada una de las lenguas, tanto en el plan oral como en el escrito.

Concepción de la oralidad, la lectura y la escritura

El proceso de desarrollo de la lectura y de la escritura se sostiene en la misma lógica. Siguiendo "el proceso natural del niño", el proceso de aprendizaje se hará como él lo crea conveniente: "... para nosotros debe ser natural, él debe empezar a leer y escribir de una forma natural en su idioma" (Fundadora). Así por ejemplo, el maestro de segundo grado complementa que la lectura y escritura se hace en castellano, pero que paralelamente se usa la oralidad en lengua quichua: "Sí, lo que pasa es que como son los primeros años del niño que vienen a conocer las letras más *estoy enseñando de la vida diaria* que son más en español; con eso no quiero decir que el quichua no es, siempre van los dos iguales siempre conmigo, siempre estamos hablando con los niños en quichua y contestan" (Subrayado nuestro). En efecto, todo esto no significa que se haya optado por una educación bilingüe no necesariamente bialfabetizada (Aikman 2004), sino que el proceso de lectoescritura en quichua en algunos casos no antecede al de castellano. De hecho, las aulas de todos los grados cuentan con una rica ambientación letrada en quichua. Tampoco significa que se apele a la "espontaneidad natural" como enfoque metodológico, pues eso sería imposible en el marco de la educación formal. En palabras de una de las docentes, "se trata más bien de que los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura respondan a las necesidades y ritmos de aprendizaje de niñas y niños".

Más allá de los primeros grados –en los que el mayor énfasis se coloca en el aspecto mecánico de la lectoescritura- la unidad educativa cuenta con una propuesta que busca desarrollar la creatividad en los niños a través de este medio. De hecho existe una concepción "despedagogizada" de la lectoescritura (Street y Street 2004), que se refleja en un lema de la Mama Tránsito: "Yo escribo y leo pero no soy escuelera". Como nos contó el fundador, en los primeros tiempos sus *taytas* (padres) aprendieron a escribir con carbón en las piedras y "eso es una forma creativa de hacer las cosas".

"Pero, ¿qué es ser escuelera desde el contexto de la Mama Tránsito? Ser reprendida, ser castigada, aprender a puñetes más que sea. La letra con sangre entra. Eso es ser escuelera. El papá de Julito cuenta que en la familia iban los wawas de la comunidad a su casa cuando estaba su mamá en el fogón. Aprendieron a leer y escribir cuando no había escuela. Se puede tener una educación propia" (Fundadora).

Por lo tanto, en términos metodológicos, se motiva constantemente la producción de textos (en quichua y en castellano) de los contenidos o temas que se estudian sobre la base de las unidades didácticas integradas que se planifican al inicio del año.

"De pronto empezamos a escuchar música y nos da ganas de bailar, entonces hacemos una danza y empezamos a bailar todos. Chévere la música, ¿te gusta? Copiemos para no olvidarnos porque quizás algún rato se pierde este casete. Cantemos para no olvidarnos" (Fundador).

Los niños no usan cuadernos. Ellos arman unos pequeños libritos con hojas blancas y cartulinas tamaño A4 para producir sus propios textos, que luego son expuestos ante todos en los murales del aula. Esta forma de crear textos los hace "autores" de sus escritos y no simples "escritores" o copiadores de lo que el maestro hace, en el sentido de que ejercen control sobre la forma y el contenido de los mismos (Hall y Robinson 1994). Un docente nos contó que se sorprendieron cuando expusieron los trabajos en la Municipalidad, porque la gente les preguntaba si es que los libritos se vendían. La fundadora propone un criterio temático para el uso del quichua y del castellano en la escritura:

"Hay temas específicos que se deben hablar en quichua. Por ejemplo, si vamos a hablar de la Pachamama, como yo decía ayer, este espíritu tiene que caer y tiene que darse en la lengua. Por ejemplo, si hablamos de la salud, hay plantas específicas que están en su idioma, nombre quichua, los niños saben para qué sirven. En español no es posible, se debe hablar en la lengua quichua; cuando se habla de nutrición, de tecnología agrícola, el ambiente, son temas que necesariamente tienen que darse así".

Sin embargo, a pesar de que se utiliza el quichua de forma "irregular", éste se usa inclusive con los estudiantes de secundaria, quienes se comunican fluidamente en esta lengua tanto en el plano oral como en el escrito. Además, a decir de los fundadores, y sobre la base de las observaciones realizadas en el trabajo de campo, en comparación a otras escuelas públicas los estudiantes de "Tránsito Amaguaña" producen muchos más escritos en quichua y en castellano. Finalmente, a pesar de que en la escuela no se presiona a los alumnos con aspectos formales de la escritura (tipo de letra, ortografía, tipo de texto, etc.), al finalizar el ciclo básico ellos han adquirido

las habilidades que requiere la producción de la literacidad escolar, inclusive mucho más que en otras escuelas públicas. Los docentes, aunque no explícitamente, han desarrollado en los niños literacidades autogeneradas que han servido de base para generar en ellos la confianza y seguridad que requiere el aprendizaje de una literacidad impuesta como la escolarizada (Ivanic y Moss 2004).

Ahora bien, el énfasis de la propuesta en la lectoescritura en castellano y en quichua como forma de desarrollar la creatividad y el *empoderamiento* en los estudiantes, no significa que se considere la escritura una forma superior de conocimiento en detrimento de la oralidad. Por el contrario, para esta escuela la oralidad constituye "el pilar de nuestra experiencia y la razón que justifica la reflexión sobre cómo aprovechar el contexto de las comunidades en la educación" (Gómez y Agualongo 2005). Así por ejemplo, en la escuela la conversación sobre los saberes comunitarios se suele desarrollar al tiempo que los estudiantes realizan artesanías. Aquí no solamente hay que tomar en cuenta el aspecto de la reafirmación de la identidad y de la resistencia cultural, sino también la forma en que se desarrolla el discurso oral. De hecho, la estructura de participación que se genera en esta interacción no solamente se opone radicalmente al tipo de discurso de aula frontal en que el maestro pregunta y la audiencia responde, sino que se inserta en una forma de interacción propia de algunos contextos indígenas en los que las narraciones se desarrollan mientras que se realizan las labores (Vich y Zavala 2004).

Todo lo anterior nos muestra que, si bien podemos hablar de una política de uso de lenguas, no existe una propuesta de revitalización de lenguas desde una perspectiva técnica de la EIB. No hay una propuesta programática para que el quichua se desarrolle en nuevos espacios y adquiera nuevas funciones o para que no se pierdan espacios y funciones actuales. El letrado en quichua del contexto escolar fuera de las aulas, por ejemplo, se vería como algo forzado y poco natural para la forma de vida de los niños en la ciudad de Quito. Según esta naturalidad del uso de las lenguas antes aludida, el español se convierte en la lengua de transmisión de los conocimientos y la lengua quichua -con una estrategia de aprendizaje oral y escrito- fortalece la identidad de los educandos. Como se ha anotado, el uso del quichua en la unidad educativa cumple más bien una función emocional:

"¿Qué se busca? Primero, en mi caso, yo busco, que (el quichua) no se pierda. Es decir, si nuestros antepasados hablaron el quichua,

se sintieron orgullosos de eso, es decir, es como que vencieron a los capataces de tanto maltrato, de tanta humillación. ¿Por qué tendría que perderse? Es decir que hoy nosotros, como maestros, como padres, no enseñamos a nuestros hijos. Se pierde el quichua y ésta es una lucha. Para que eso no ocurra y en lugar de perderse se valore y en vez de que digan para qué se habla el quichua digan 'no, pues esto me sirve para que mis hijos sigan'" (Docente).

Concepción de interculturalidad

Es importante resaltar también que el uso de las lenguas se enmarca, a su vez, en una propuesta intercultural que busca distanciarse de los enfoques "culturalistas" y acríticos frente al tema del poder que han caracterizado a muchas corrientes de la EIB en América Latina. Los actores de esta unidad educativa son muy conscientes de que no se puede hablar de interculturalidad sin contar con igualdad de condiciones. Además, la interculturalidad no es un "ideal" o un "deber ser", sino el resultado de un largo proceso de marchas y contramarchas. En esta lógica, la interculturalidad es entendida como un proceso en construcción que se fundamenta en un diálogo permanente con "el otro":

"Yo no estoy de acuerdo con los talleres de capacitación, ¿cuáles son los talleres de capacitación? Viene un elevado de las ONG que sabe hartísimo a enseñarnos cómo dar matemática, cómo dar lenguaje, pero no nos enseña pues las cosas nuestras. Nos enseña lo que está en los libros del Santillana, en las enciclopedias. Eso nos enseña. ¿Usted cree que yo estoy de acuerdo en que nuestros profesores se capaciten en ese sentido cuando sé que eso que está entrando en su cerebro lo está alejando del propósito que tenemos aquí? A veces dicen 'para que dejen de joder estos de la Tránsito Amaguaña y la Laurita vamos a darles medicina natural', y se burlan... Sin embargo, tengo que poner la cara a un lado y decir: váyanse, porque les multan. Eso nos da el Estado" (Fundadora).

Del extracto anterior se infiere, por ejemplo, que la fundadora de la escuela es consciente de que trabajar aspectos como "la medicina natural" no desarrolla una educación intercultural. Para los actores de esta experiencia, la propuesta intercultural se define como "hacer una educación propia desde

nuestro sentido, aprender desde nuestros saberes, de nuestras propias formas, nuestras propias cosas, claro que con eso no queremos decir no a lo del sistema occidental, sí, aprendemos, pero dándole nuestra forma propia” (Fundadora). En primer lugar, este tipo de educación implica no avergonzarse de ser indígenas y “valorar enormemente lo que somos de una comunidad”. En segundo lugar, implica desarrollar una perspectiva crítica hacia la diversidad y hacia la problemática del pueblo indígena en la ciudad. Así por ejemplo, en los libritos que los niños producen aparecen temas como “la vida de los niños en la calle”, “mis ancestros los panzaleos”, “preparación de la tierra”, y “la conquista de los españoles y los líderes”.

Un docente explicó que ha dedicado mucho tiempo a trabajar el tema de la basura, del alcoholismo de los padres y de la violencia familiar. Asimismo, los niños también acompañan a la CONAIE en las marchas que se desarrollan en la organización, como por ejemplo, la de oposición al Tratado del Libre Comercio. Finalmente, a través de un área denominada Servicio a la Comunidad, los niños y niñas mantienen un vínculo con la comunidad rural en cuya escuela se imparte la misma propuesta que en “Tránsito Amaguaña”. El trabajo con esta comunidad se sustenta en el sueño de que la gente regrese a su comunidad o que, en todo caso, asuma que forma parte de una comunidad indígena.

Dominio y uso del quichua por parte de los estudiantes

La estrategia de desarrollo del quichua en la ciudad ha logrado que los niños y niñas manejen esta lengua tanto a nivel oral como escrito. Mientras se realizaba el trabajo de campo para este estudio, se aplicó un ejercicio a 18 alumnos (nueve de cada sexo) de sexto y séptimo grados de educación básica, que consistió en resolver un cuestionario sobre la lectura oral de un cuento por parte del profesor, la realización de un dibujo a partir de la comprensión del cuento y la producción escrita de un nuevo cuento a partir de lo que narró el profesor. Cuando se les contó el cuento oralmente en quichua, se pudo notar que, en general, todos comprendieron el contenido de la narración, aunque al responder a las preguntas por escrito algunos de ellos (alrededor del 30%) decidieron hacerlo en castellano y no en quichua. Al momento de hacer los dibujos de acuerdo a la lectura, se comprobó que todos habían entendido el cuento. Con relación a la producción escrita, se pudo apreciar que del total, seis niños y dos niñas prefirieron escribir una versión del cuento en castellano y no en quichua, a pesar de que la consigna había sido que produjeran la narración en la lengua vernácula. Incluso un

niño salió de la clase un poco molesto y dijo en voz alta, con tono rebelde: "¡Yo voy a hacer en castellano!"³⁵.

Definitivamente, la mayoría de niños y niñas que han acudido a la unidad educativa desde el jardín manejan bien el quichua en el plano oral y en el escrito. Sin embargo, a otros niños les cuesta más la producción y sólo son competentes en la lengua vernácula en cuanto a la comprensión. A pesar de que se necesitaría una investigación más minuciosa para averiguar las variables que influyen en estas diferencias, de seguro la variable *familia* es fundamental. Por ejemplo, uno de los niños que afirmó no poder escribir en quichua contó que sus padres llegaban a casa muy tarde y que él se quedaba jugando con sus amigos y -anotamos nosotros- seguramente hablando en español. Por otro lado, como lo ha demostrado la bibliografía sobre la socialización bilingüe en la familia (Romaine 1990), a comparación de los hijos mayores, los hijos menores adquieren un menor dominio de la lengua minorizada que se transmite en la familia, pues interactúan en la lengua de poder con sus otros hermanos. De hecho, ésta también constituye una variable que debe tomarse en cuenta.

También es importante precisar que el dominio de la lengua no se corresponde necesariamente con su uso cotidiano pues, sobre todo en contextos donde una lengua está en desventaja frente a otra, el saber la lengua no garantiza que se utilice en múltiples espacios. Por tal motivo, la fundadora afirma que "niños quichuahablantes, siendo quichuahablantes no quieren hablar la lengua quichua. No es que no puedan, si no que no quieren". Al respecto, los docentes de esta unidad educativa relatan que la mayoría de los niños de primer grado hablan el quichua con fluidez, pero "tienen miedo y recelo" de hablarlo y se sienten más cómodos al hablar castellano. De hecho, cuando se observa a los niños de primer grado en el aula, la mayoría de ellos contesta a la maestra en castellano no obstante ella les habla en la lengua originaria. Más aún, el castellano se ha convertido en la lengua de interacción en la ciudad entre los actores de las nuevas generaciones y, en tal sentido, se percibe que la conversación entre niños en el recreo (y muchas veces también en las aulas) se realiza en esta lengua.

35 El ejercicio referido se relaciona estrechamente con las competencias y necesidades que deben desarrollar las niñas y niños en la educación básica, las cuales se consignan en el Sistema de Seguimiento, Monitoreo y Evaluación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador (SISIMOE). Así, se considera que los logros obtenidos por las niñas y niños corresponden a procesos de enseñanza y aprendizaje adecuados a los niveles esperados de acuerdo a su desarrollo psicoevolutivo.

Todo lo expuesto revela que el contexto social hispanohablante ejerce una enorme presión sobre la escuela y sobre el uso de las lenguas por parte de los niños. Esto resulta un lugar común en contextos hegemónicos que, a su vez, generan dinámicas de dominio y resistencia etnocultural. Muestra de ello es que conforme los niños pasan a grados superiores, se vuelven más reticentes a hablar y escribir en quichua. Según una docente, "con los mayores es más difícil que hablen en quichua". Esto ocurre porque fuera del recinto educativo, los estudiantes observan que la representación del quichua y del quichuahablante está devaluada. La siguiente interacción con chicos de sexto año lo ejemplifica:

Entrevistador: ¿Cómo les va a ustedes en la ciudad con el quichua?

Un niño: Poco mal y bien. Es que saben burlarse la gente en las calles... En todas partes se burlan.

Entrevistador: ¿Quiénes se burlan?

Un niño: Los blancos.

Entrevistador: ¿Dónde prefieren hablar la lengua?

Los niños en coro: En la casa.

Entrevistador: ¿Por qué?

Un niño: Porque mi mamá también habla y mi papá también.

Entrevistador: ¿Y ahí no hay miedo?

Los niños en coro: No.

Los docentes, conscientes de esta situación, luchan contra esta presión y les recuerdan constantemente a los estudiantes el valor que tiene su lengua. Sin embargo, no se puede asegurar que la escuela sea capaz de contrarrestar la presión de la sociedad y que garantice, por ejemplo, que los egresados de "Tránsito Amaguaña" vayan a transmitir la lengua originaria a sus hijos. Lo que sí se puede garantizar, en todo caso, es que los niños se *empoderen* por lo que son y por el lugar de donde vienen, y no sientan vergüenza de hablar la lengua.

En efecto, los niños y niñas de la escuela se convierten en líderes que tienen una consciencia clara de su función en la sociedad: "Yo quiero estudiar en esta escuela porque no quiero olvidar de nuestra cultura, nuestra lengua quichua, ya que esta escuela ha sido creado por Mamita Tránsito Amaguaña que luchaba por los indígenas en el futuro" (Estudiante). Además, se *empoderan* frente a lo que son y pueden hacer. A decir de un estudiante, en esta escuela

“nos ayudan a pensar y a hablar sin miedo” y a “tener la mente abierta y podemos expresar lo que nosotros queremos”. Finalmente, la valoración de la lengua es algo realmente contundente:

“Hay unos que solamente saben hablar el español, pero nosotros tenemos la capacidad de hablar el español y el quichua, y la mayoría también sabe hablar inglés. Por eso, nosotros nos sentimos un poco más porque ellos por más que intenten aprender el idioma no van a poder. Pero el idioma materno es como quien nace con la sangre indígena, que ya nace con esa sangre y ahí viene nuestra lengua, esa lengua que nosotros tenemos. Y la valoramos muy bien porque muchos de nosotros aquí no han dejado de hablar porque en sus aulas les enseñan a hablar el quichua, a valorar qué importante es el quichua, a valorar por qué es importante, cuál es la razón. Eso nos enseñan aquí. Y es muy distinto a las otras escuelas porque allá, como quien dice, yo tengo un hermano que está en otro colegio. Él casi no sabe quichua, y él es mi hermano, dése cuenta. Con las justas sabe. Le digo ‘¿Qué te enseñan allá? Ya entraste y ya no sabes nada’. Aquí cuando estuvo en la escuela sí sabía hablar quichua, sabía conversar en quichua. Ahora ya no puede, simplemente se ha olvidado. Y no enseñan a valorar el idioma”.

Participación de los padres de familia

Los padres de familia participan a través de la Asociación de Estibadores del Mercado Mayorista, fundada y liderada por Tayta Juan José, padre de familia, impulsor de la experiencia y actual colaborador del centro educativo. La participación de la asociación es importante, pues gran parte de los padres de familia que la conforman tienen a sus hijos en la Unidad Educativa “Tránsito Amaguaña”. A decir de Tayta José, en las reuniones de la Asociación se conversa sobre la necesidad de que los niños no crezcan como mestizos (mishus): “No, no, nosotros mismos, en las reuniones de nosotros, decimos que nuestros wawas no olviden, así conversando nosotros, todos los 220 que tenemos, en la reunión eso primero hablamos, nuestros wawas que no salgan mishus, que no olviden que hemos venido del campo. Así nosotros hablamos quichua a nuestros wawas, siempre, cuando estamos en nuestros cuartos ya sea en arriendo, donde quiera, en nuestra familia”. En la práctica, Tayta Juan José también cumple el rol de mediador de conflictos con los padres de familia, pues cuando le solicitan su ayuda, él intenta resolver sus

problemas sin tener que apelar a los abogados. Es importante mencionar también que Tayta Juan José trabaja diariamente en la escuela y que es un personaje clave para el desarrollo del quichua, pues constantemente se dirige a los niños y niñas en esta lengua.

Sin embargo, a diferencia de otras experiencias de EIB, esta institución educativa no trabaja directamente con los padres de familia. La participación de estos actores es limitada debido a que trabajan todo el día y algunos incluso lo hacen en la noche como estibadores: "Nosotros no podemos trabajar con los papás como nos dicen los supervisores, que escuela para padres, que hagamos esto, que hagamos lo otro. No podemos. Un día que los papás no trabajan, no comen. Es toda una complejidad que no entienden" (Fundadora). La ausencia de los padres de familia ha generado múltiples problemas, pues se han resistido sistemáticamente a la propuesta a lo largo de los años.

No obstante lo explicado, los fundadores y docentes aseguran que mientras antes los padres de familia no querían que sus hijos aprendieran quichua, ahora –luego de 17 años- muchos de ellos han asumido la propuesta. Según la fundadora, un logro es "haber generado (en los padres) una consciencia hacia la educación propia desde nuestros valores". Incluso muchos de ellos ahora rescatan el sentido de la propuesta y afirman: "Si los mando a otra escuela, luego crecen y ya no nos quieren ver más, tienen vergüenza de nosotros". A manera de ejemplo, entre las respuestas de los padres de familia a la pregunta de la ficha de matrícula "¿Porqué quieren matricular a su hijo(a) en "Tránsito Amaguaña"?", se encuentran las siguientes: "Porque es bilingüe"; "Es conveniente que aprenda en dos idiomas"; "Ellos están contentos, les gusta venir"; "Me gusta porque es cultural y es bilingüe y quiero que reviva nuestra cultura y tradición"; y "Para que mis hermanos no pierdan nuestra cultura". Hace una década hubiera sido imposible escuchar declaraciones de este tipo. La fundadora relató una historia reveladora que complementa lo anterior:

"Un hecho palpable que nosotros hemos vivido: wawa indígena, bilingüe, pobre. El papá con el sudor de su frente lo puso en Fe y Alegría, le mandaron expulsando por que era malcriado, en el criterio de ellos ¿no? No piensa, no habla bien, etc. Entonces el papá, con el dolor del alma porque como expulsado no le reciben en ninguna parte, pensando que aunque sea la escuela indígena del mercado

mayorista, desde su pensamiento. Digo al papá 'Mire usted, sabe que aquí aprendemos en quichua'. 'Señor, señorita, como quiera, también por lo menos la escuelita quiero que termine, aunque sea en quichua, no importa.' Bueno, entonces le recibimos. Por ahí andan las cartillas extensas que él escribe. Entonces el papá entró en su cerebro que no es la educación de calidad entre comillas que está allá afuera”.

3.2.1.2 Lecciones aprendidas

Condiciones que favorecieron el desarrollo de la estrategia

Una de las condiciones fundamentales para que la experiencia se consolidara y se mantuviera en pie hasta hoy ha sido la creación de la organización indígena COINDIA. Como anotamos anteriormente, luego de múltiples avatares la experiencia se estabilizó a partir de la creación de esta organización. Asimismo, con la organización regional ECUARUNARI y con la CONAIE no sólo se ha podido contar con la infraestructura, los docentes, los materiales y la alimentación para los niños, sino que se ha podido también negociar con el Estado para mantener la legalidad de la escuela en el marco de una propuesta educativa alternativa. Los dos fundadores de la escuela constituyeron los pilares del desarrollo de la estrategia, pues su convicción con respecto a una educación de este tipo y su constante trabajo durante 17 años han ayudado a superar los diversos obstáculos que podrían haber debilitado la propuesta.

Otra de las condiciones que ha favorecido el desarrollo de la estrategia ha sido el hecho de que se tenga como requisito que los niños que ingresan a “Tránsito Amaguaña” sean quichuahablantes o bilingües quichua-español. Esto ha garantizado que la estrategia de desarrollo del quichua resista mejor al contexto hispanohablante de la ciudad. Asimismo, a diferencia de otras escuelas de EIB de la ciudad de Quito (y, en general, de otras escuelas de EIB de América Latina), en esta unidad educativa los docentes que se incorporan a la escuela deben manejar fluidamente la lengua originaria y estar identificados con su desarrollo. Finalmente, los logros académicos de los estudiantes y el hecho de que se sientan felices en esta unidad educativa le han otorgado legitimidad a la propuesta y ha coadyuvado a que los padres la apoyen.

Condiciones que dificultaron el desarrollo de la estrategia

Un obstáculo crucial en el desarrollo de la estrategia lo constituye el contexto castellanizante y devaluador del quichua que rodea a la unidad educativa. Si bien la escuela brinda un espacio para que los niños puedan expresarse en su propia lengua y que muchos de ellos interactúan con sus familiares en ella, el mundo circundante –el mercado, los medios de comunicación, las relaciones cotidianas con la población mestiza– les exige que usen el español.

Ahora bien, aunque se trata de una situación muy difícil de cambiar, así como lo plantearon un dirigente de la COINDIA y un ex director de la DINEIB, es posible que un trabajo más directo con los padres contribuya a evitar la pérdida de la lengua. A pesar de que los padres trabajan a todas horas y que no están disponibles para asistir a las reuniones de la escuela, habría que idear la forma de articular el uso de la lengua en la escuela con el del hogar, pues este espacio representa el sustento del uso de la lengua en la unidad educativa. Quizás la escuela también podría aprovechar en mayor medida los espacios públicos en los que se usa el quichua en la ciudad, como por ejemplo los programas radiales y el noticiero de uno de los canales de televisión más vistos en el país (Red Telesistema). Asimismo, a través del Tayta Juan José se podría apoyar el desarrollo y fortalecimiento de la lengua quichua en la Asociación de Estibadores, sobre todo luego de que muchos de los padres se han convencido de los resultados académicos (y no académicos) de esta unidad educativa en sus hijos. Por otro lado, una política institucional de publicación de materiales en quichua –muchos de los cuales podrían ser elaborados en la misma unidad educativa– promovería la valoración de la lengua originaria.

Con relación al desarrollo del quichua en la ciudad, se debe acotar lo siguiente: si bien en la experiencia analizada se ha asumido el quichua como Lengua 1, esto constituye una decisión política que permite su apropiación y recreación como elemento fundamental en los procesos de *empoderamiento* y, desde una perspectiva pedagógica, lo señalado no excluye que se pueda elaborar una mayor planificación (en el sentido de intervención) de su tratamiento. Aunque no se trata de contrarrestar la política de uso de lenguas asumida por la institución ni de forzar a los niños a usar la lengua vernácula en situaciones artificiales, un mayor control del uso del quichua podría fortalecer aún más el desarrollo de esta lengua en la ciudad. Ello resulta fundamental al advertir que el “aprendizaje natural” no es tal en un

ámbito en el cual la cultura hegemónica arrincona al quichua cada vez más, y la prueba está en que los propios estudiantes, conforme avanzan sus años de escolaridad, lo usan cada vez menos. A pesar de que el uso del quichua en la escuela constituye en sí una política de nuevo uso para esta lengua, la propuesta descrita no ha incluido la creación de nuevos espacios que sean equiparables a los del castellano y que, en general, resultarían artificiales, sino más bien ha promovido el quichua en ciertos espacios y usos más propios. En ese sentido, se trata de una política de complementariedad entre las lenguas (López 2003). Esto constituye una innovación en la EIB en general, y se han comprobado sus buenos resultados en los niños de esta escuela y en la relación que estos tienen con su lengua en la ciudad. Sin embargo, lo que queda claro es que si se deja que la lengua se emplee "naturalmente" en el marco de aquellos usos que la han sustentado, será inevitable que sea desplazada por la lengua de poder. Y es que las lenguas no mueren por un "proceso natural", sino porque son oprimidas por otras que se han erigido como mejores y más prestigiosas por razones sociales e históricas. A partir de esta constatación, la escuela tendría que cuestionarse si está dispuesta a intervenir de manera más enérgica para contrarrestar esta realidad. Esto implicaría, entre otros aspectos, realizar diagnósticos psico y sociolingüísticos de los niños y hacer un seguimiento acucioso del aprendizaje de la lengua a lo largo de los años escolares.

Para realizar este deseo, es necesario que la escuela cuente con un mayor presupuesto del que dispone en la actualidad, que sólo cubre las necesidades básicas. Si bien es cierto que la escuela no está dispuesta a comprometer su propuesta para satisfacer los intereses del Estado o de otro tipo de entidades (nacionales o internacionales) que podrían aportar financieramente de múltiples formas, se podría negociar con ciertos organismos cuya visión educativa esté dentro de la línea de la de la Unidad Educativa "Tránsito Amaguaña".

La ambigüedad en torno a la figura jurídica de la unidad educativa también representa una de las dificultades para que se desarrolle la experiencia y la estrategia a cabalidad. A fin de no estar sujeta a control alguno por parte del Estado, los fundadores argumentan que, a diferencia del estatus fiscal de las otras escuelas de EIB de la ciudad de Quito, la Unidad Educativa "Tránsito Amaguaña" es una escuela comunitaria particular dirigida por la organización indígena. Esta afirmación está sustentada en el hecho de que la DINEIB y la Constitución de la República garantizan la educación particular sin fines de lucro y el derecho de los pueblos indígenas a la autodeterminación. Esta es

la razón que se esgrime para, por ejemplo, no asistir a las capacitaciones ofrecidas por el Estado. Sin embargo, la DIPEIB de Pichincha considera que la experiencia sí es de carácter fiscal, pues cuenta con partidas de docentes entregadas por el Estado. En este sentido, el Estado considera que su rol no sólo se ha de limitar a pagar los sueldos de los docentes, sino también a capacitarlos, hacerles seguimiento y supervisar el desarrollo pedagógico de los niños. Se trata, en realidad, de un asunto de poder: quién controla la escuela y quién no. Con relación a la figura jurídica en la que se debe enmarcar la escuela, se sugiere que se cree el concepto de *educación comunitaria* dentro de la EIB ecuatoriana, que consistiría en una amalgama de Estado y sociedad civil para sostener experiencias educativas valiosas. La figura de la educación comunitaria integraría, por una parte, al Estado, que entregaría las partidas para los docentes y, por otra parte, a la organización comunitaria con su figura jurídica, que a través de la autogestión y la dirección administrativa de la institución educativa, velaría por el desarrollo de su propuesta. Por tanto, es importante que el convenio firmado entre la DINEIB y la COINDIA se cumpla desde la perspectiva de una educación comunitaria más que particular.

3.2.1.3 Reflexiones finales

A pesar de todos los logros expuestos líneas arriba, la sostenibilidad de la propuesta es un tema preocupante. Como hemos anotado anteriormente, la escuela se desarrolla a partir del trabajo de dos actores clave: los fundadores, quienes la lideran desde hace 17 años y la han convertido en su proyecto de vida. Aunque los docentes estén sumamente comprometidos con esta experiencia, nada garantiza que cuando los fundadores dejen de trabajar, la escuela pueda ser conducida por alguno de sus docentes actuales. En ese sentido, es preciso que se consolide la sostenibilidad de la propuesta mediante la conformación de un cuadro de docentes con proyección a largo plazo, dispuesto a asumir el reto que ello implica.

Asimismo, esta escuela constituye una especie de isla en el Sector, pues no produce ningún impacto en el sistema estatal de EIB ni en el sector educativo en general. Aunque apoya enormemente a una población vulnerable que, por lo general, no es tomada en cuenta, su aporte sería mayor si pudiera irradiar su propuesta a otros contextos. Está claro que la institucionalización de la propuesta solo será posible cuando se superen las dificultades existentes entre la DIPEIB y la Unidad Educativa "Tránsito Amaguaña". Aunque el fun-

dador afirma con frustración que, después de 17 años, “no podemos tener empatía con nuestros dirigentes y autoridades”, el diálogo podría continuar pues, después de todo, la propuesta de “Tránsito Amaguaña” se enmarca por lo menos en el discurso de la EIB del modelo ecuatoriano. Ya hemos anotado anteriormente que muchas veces las discusiones se encuentran en dimensiones muy distintas entre sí, pues mientras que quienes trabajan en el Ministerio siguen su lógica de técnicos de EIB, los actores de esta unidad educativa sustentan su propuesta desde una lógica política. A decir de Garcés (2004, citando a Lourdes Tibán), existe un cierto divorcio entre el trabajo institucional de la DINEIB y la perspectiva política adoptada por las organizaciones indígenas y, en este sentido, se hace necesario que la DINEIB asuma su rol y se ponga al servicio de las organizaciones. El hecho central es que la DINEIB no ha propuesto una estrategia para desarrollar la EIB en las áreas urbanas, aunque, como en este caso, destine recursos financieros para su funcionamiento.

Por otro lado, es importante mencionar que luego de 17 años, no existe una sistematización de la experiencia, el detalle de su metodología, en especial aquella usada con tanto éxito para la producción de textos tanto en quichua como en español. Esta sistematización permitiría conocer la riqueza de la experiencia y cómo replicarla o adaptarla a otros contextos. Dentro de esta misma línea, también es importante difundir esta experiencia a través de intercambios con educadores, académicos, políticos y con actores de experiencias similares que trabajen con población migrante en foros nacionales e internacionales, ya que se trata de un caso poco conocido incluso en el mismo Ecuador. Por tanto, una validación “social” podría ser el paso previo a una validación “oficial”. El hecho de haber ganado el premio nacional a la innovación educativa organizado por la Universidad Politécnica Salesiana en el año 2005 ha contribuido a que se le reconozca como una experiencia válida por parte de una serie de instituciones. Éste puede ser un hito que ayude a promover los aportes de esta experiencia.

3.3 Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de la provincia de Pastaza

El proceso de EIB en la provincia de Pastaza, ubicada al oriente de Ecuador, en la frontera amazónica con el Perú, se inició en octubre de 1986, bajo el nombre de Proyecto Alternativo de Educación Bilingüe, a partir de un con-

venio firmado entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENIAE-PAEBIC) (MOSEIB 1993:6.7). El mencionado convenio tuvo como objetivo desarrollar acciones destinadas a apoyar procesos educativos dirigidos a las nacionalidades indígenas de esa provincia. En sus inicios, las iniciativas de EIB fueron coordinadas por los dirigentes de educación de la CONFENIAE. Posteriormente, a partir de 1989, con la oficialización del sistema de EIB en el país y la creación de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Pastaza, esta organización se encargó de dirigir y organizar el sistema y las diferentes iniciativas que tenían lugar en la provincia. En el año 2000 la DINEIB creó la Dirección de Educación de la Nacionalidad Zápara del Ecuador (DINAZAE), así como la Dirección de Educación para las Nacionalidades Huaorani y Achuar, mientras que la EIB para las nacionalidades shuar y quichua continuó siendo administrada por la DIPEIB de la provincia de Pastaza.

La experiencia de la provincia de Pastaza es única, pues en un mismo territorio geográfico conviven varias nacionalidades indígenas: shiwiar, achuar, shuar, quichua, zápara, andoa³⁶ y huaorani. Las lenguas que se hablan en dicho territorio son las siguientes: el shuar, hablado por las nacionalidades shiwiar, achuar y shuar; el quichua, hablado por la nacionalidad quichua de la amazonía (particularmente el dialecto denominado quichua Canelos); el sápara, hablado por algunos ancianos sápara, aunque la lengua ancestral ha sido desplazada por el quichua, al igual que lo ocurrido con la nacionalidad andoa, que también ha desplazado la lengua andoa por la quichua; y el waorani, por la nacionalidad huaorani.

La experiencia trabaja con 28 escuelas, 28 docentes y 605 alumnos de la nacionalidad huaorani; nueve escuelas, nueve docentes y 138 alumnos de la nacionalidad sápara; 53 escuelas, 93 docentes y 1,593 estudiantes de la nacionalidad achuar; 24 escuelas, 110 docentes y 4,292 estudiantes de

36 Recientemente ha sido reconocida la nacionalidad andoa. Este pueblo ya ha perdido su lengua ancestral y, al parecer, sólo unos pocos ancianos la recuerdan. Los andoa hablan actualmente el quichua. Aunque los sápara y los andoa formaron una sola unidad cultural, ambos reclaman su propia identidad cultural y sus organizaciones han conseguido del CODENPE su reconocimiento como nacionalidades. En la DINAZAE se busca impulsar una EIB trilingüe, con el quichua como lengua materna y el castellano y el sápara como segundas lenguas, con el agregado que el sápara será reintroducido como lengua que se recupere y revitalice en la escuela. En el plano cultural, la identidad sápara es muy fuerte, y se espera que en los procesos de transformación curricular la cultura sápara se encuentre plenamente representada. En el caso de los andoa, la EIB es quichua-castellano (información de Ruth Moya).

la nacionalidad quichua; y 24 escuelas, 44 docentes y 703 alumnos de la nacionalidad shuar (DINEIB 2006).

La estrategia innovadora de la que daremos cuenta en este acápite consiste en la organización del currículo a partir de unidades didácticas integradas dirigidas a niñas, niños y adolescentes de cinco nacionalidades indígenas que habitan en la cuenca del río Amazonas en la provincia ecuatoriana de Pastaza. El gran reto consistió en estructurar el currículo bajo una mirada pluricultural y multilingüe que respondiera a los contextos específicos sin perder de vista la unidad e integración, y, a su vez, que respetara los ritmos de desarrollo de niñas y niños. Para el presente análisis se eligió como estudio de caso la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe "Amawta Ñampi" de la ciudad de Puyo.

A grandes rasgos, el proceso de construcción curricular de unidades didácticas integradas, que duró aproximadamente tres años (1996-1999), se desarrolló a través de las siguientes etapas generales: 1) definición de una metodología participativa de construcción curricular; 2) organización y ejecución de talleres comunitarios por nacionalidades destinados a identificar intereses, necesidades y problemas que constituirían los títulos de las unidades didácticas, así como capacitación docente en diseño curricular; 3) organización de las unidades didácticas integradas, que comprendió la elaboración de los contenidos integrando todas las áreas de estudio; 4) elaboración de guías didácticas para cada una de las unidades en función del enfoque metodológico planteado por el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB); 5) organización de los ambientes educativos a través de la distribución de los educandos por grupos de nivel; y, 6) evaluación de logros y avances en las unidades didácticas según el ritmo de aprendizaje de cada niño o niña. Esto último obedece a los lineamientos contenidos en el MOSEIB para toda la EIB nacional y, según los ejecutores de esta experiencia, ha permitido matrículas permanentes, es decir, que los niños se incorporen a la escuela en cualquier momento del año. Este hecho, así como la organización general de la EIB en quimestres y no en trimestres, como en el resto del sistema educativo, también acarrea dificultades para el tránsito de los estudiantes del sistema bilingüe al sistema de educación en castellano y viceversa, debido a la incompatibilidad de calendarios. Adicionalmente, la existencia de una apertura permanente de matrículas dificulta la recopilación sistemática de datos estadísticos.

3.3.1 Estrategia de construcción curricular

La experiencia de EIB en la provincia de Pastaza se inició paralelamente a la creación de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENIAE) en 1981. Uno de los objetivos de dicha organización fue facilitar a las nacionalidades indígenas una educación intercultural bilingüe. La experiencia más valiosa de la CONFENIAE fue, sin lugar a dudas, el Proyecto Alternativo de Educación Bilingüe (PAEBIC), cuya ejecución se inició en 1986 en cuatro escuelas de la provincia del Napo y cuatro de la de Pastaza, y contó con el respaldo incondicional de la organización regional y el apoyo económico de la Fundación Interamericana.

Con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe en 1988, el proyecto PAEBIC constituyó la base sobre la cual se organizó la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Pastaza en 1989. Posteriormente, con la oficialización del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) en 1993, la DINEIB esperaba que se desarrollara un proceso de innovación curricular que pudiera aplicarse en todos los centros educativos de EIB dirigidos a las diversas nacionalidades indígenas del país. Las dificultades para desarrollar el MOSEIB en los planos cultural, lingüístico y pedagógico han convertido este reto en una asignatura pendiente. Sin embargo, el "Amawta Ñampi" realizó, como se verá enseguida, sus mejores esfuerzos por alcanzar dicha meta.

En ese año (1993), un grupo de funcionarios de la DIPEIB, que seguía los lineamientos del MOSEIB de Pastaza, inició un proceso de innovación curricular denominado "Aplicación del MOSEIB", el mismo que dio origen a las unidades didácticas integradas que tienen como base el respeto a los ritmos de aprendizaje de cada uno de los educandos. Como ya se anotó, en el año 2000 la DINEIB decidió la creación de las direcciones de educación de las nacionalidades sápara por un lado, y achuar y huaorani, por otro, medida con la cual se esperaba que se pusiera mucho más énfasis en los procesos de adecuación curricular de acuerdo a las culturas y lenguas locales.

La estrategia a ser analizada consiste en el diseño de un currículo con cuatro áreas del conocimiento integradas (matemática, ciencias naturales, historia y geografía, y lenguaje), que contempla un sistema educativo organizado por avances de unidades didácticas. Esto significa que cada educando inicia su proceso de formación en la unidad didáctica número "x" y termina su proceso de formación de educación básica en la unidad didáctica número

"y". De esta manera, la propuesta curricular no contempla grados ni ciclos de estudios, sino simplemente unidades didácticas integradas organizadas por niveles. Por tanto, es el niño el que impone el ritmo de aprendizaje y no el profesor. Un niño o niña avanza sus estudios de acuerdo a su dominio de las unidades didácticas desarrolladas de manera integral en las guías, de manera que en un año lectivo puede avanzar uno o más niveles, o en dos años lectivos puede avanzar un nivel. Todo dependerá de su ritmo de aprendizaje y del desarrollo de su inteligencia en particular (Ramírez 2004:62).

Esta estrategia de construcción curricular por niveles y no por grados, sobre la base de unidades didácticas integradas, fue inicialmente concebida y aplicada en varios países de Europa hace varias décadas y, en la actualidad, se sigue poniendo en práctica en una variedad de contextos. En efecto, las ideas principales de esta experiencia vienen de la escuela nueva surgida en Europa a inicios del siglo XX, que alcanzó su máxima expansión a mediados de ese siglo, y de la escuela activa que paralelamente, y con principios muy similares, se desarrolló en Estados Unidos³⁷. No obstante, la estrategia desarrollada en Pastaza ha sido reinterpretada como una propuesta educativa que, en principio, busca atender a la diversidad cultural y lingüística de la región. Según los actores involucrados, el diseño de unidades didácticas integradas como parte de la construcción curricular se basa en una visión holística de la cultura, en la cual los saberes no se encuentran diseminados o dispersos sino que están integrados entre sí. Como veremos más adelante, la participación de los *yachaks* (sabios) de las comunidades ha sido fundamental en el desarrollo de esta estrategia.

En esta estrategia, la persona es el centro de atención del sistema educativo y, por tanto, es éste el que debe estar al servicio del niño (y no al revés). Otro supuesto es que el trabajo por unidades integradas ofrece ambientes agradables de aprendizaje a niñas y niños, quienes trabajan autónoma y responsablemente de forma individual o en equipo. Otro principio lo constituye el respeto por la cultura (en la que se incluyen los ciclos agrícolas y sociales)

37 Específicamente se toman los aportes de varias experiencias como el Sistema Vinetka (Chicago - EEUU, 1919), que promueve el aprendizaje de los niños en sus propios ritmos y rompe con la estructura rígida de los grados uniformes para todos; y el Plan Dalton (Dalton - EEUU, 1920), donde los niños elaboran su propio Plan de Aprendizaje a partir de un conjunto de unidades temáticas que le plantea el profesor. Igualmente, la integración de las áreas a partir de temas eje relacionados ya sea con las demandas, los intereses o la problemática de la comunidad, que parten de experiencias como los Centros de Interés de Decroly (Bruselas, 1907) y el Método de Proyectos de Kilpatrick (EEUU, 1918).

y por el ritmo de aprendizaje del niño, ejes centrales de la propuesta: se eliminan las multas a quienes no asisten a las mingas y sesiones; y no se cierran las puertas a los estudiantes atrasados ni se les regresa a sus casas para que traigan a su padre o a su madre. Esto ha tenido como consecuencia la eliminación de la pérdida de años; la promoción flexible; las matrículas permanentes; los calendarios sociales y horarios flexibles; y la eliminación paulatina del dictado y copia, y del uso excesivo de la pizarra. Como lo anotamos también para la experiencia de "Tránsito Amaguaña", se trata de eliminar formalidades y de brindar una propuesta flexible y alternativa a la estructura y gestión educativa tradicional.

Esta experiencia puede ser observada *in situ* en la Unidad Educativa Fisco-misional Intercultural Bilingüe "Amawta Ñampi" de la ciudad del Puyo, donde se realizó el trabajo de campo que documenta el presente estudio. Si bien la estrategia de la organización curricular por unidades integradas está en implementación en todas las nacionalidades indígenas, el mencionado centro educativo es un referente para la provincia y las diversas nacionalidades debido al grado de consolidación del proceso de integración curricular y a los logros de los estudiantes egresados. Al respecto, el ex vicerrector del Instituto Pedagógico de Canelos y secretario de educación de la CONAIE, señala que "los niños que por cualquier razón han salido de esta modalidad no tienen ningún inconveniente para pasar a otras escuelas o colegios del sistema hispano y son los mejores alumnos en esas escuelas".

Con la ya mencionada creación de las direcciones de educación por nacionalidad en el año 2000, se esperaba que la propuesta de transformación curricular se irradiara de manera acelerada a las diferentes nacionalidades indígenas del territorio de la provincia de Pastaza. De otro lado, con la creación de la Dirección Regional Amazónica de EIB, en el año 2006, se ha contemplado compartir la experiencia del "Amawta Ñampi" con las restantes provincias ubicadas en el oriente del Ecuador.

3.3.1.1 Análisis de la estrategia

Niveles de participación y actores involucrados

La Organización de Pueblos Indígenas de Pastaza (OPIP) lideró el diseño y la ejecución de una propuesta educativa que respondiera a la realidad y necesidades de los pueblos y nacionalidades que habitan ese territorio. La

oficialización de la EIB en el año 1988, abrió las puertas para que ese objetivo se concretara. En efecto, cuando en 1993 el Ministerio de Educación aprobó y expidió el MOSEIB, entendido como el modelo pedagógico que debía guiar los procesos de EIB en Ecuador, la DINEIB y sus direcciones provinciales (DIPEIB) empezaron a innovar procesos educativos en busca de mecanismos que posibilitaran la *operativización* del mencionado modelo.

La participación conjunta de los funcionarios de EIB y de los directivos de la OPIP³⁸ y la filial de la CONFENIAE, fue decisiva en este proceso. Precisamente las propuestas que compartieron la DIPEIB de Pastaza y la organización indígena de la zona constituyeron la base de lo que es ahora la estrategia de unidades didácticas integradas. Ello demuestra que este proceso respondía a la estrategia política general del movimiento indígena de la provincia de Pastaza, entre cuyas prioridades estaba la lucha por el territorio, la defensa del medio ambiente y una educación pertinente como mecanismo de diálogo intercultural y de rescate y conservación de su cultura e identidad.

Es preciso sin embargo acotar que si bien en la experiencia del "Amawta Ñampi" se acordó que todas las culturas y lenguas estuvieran representadas en el desarrollo de las unidades de estudio, ello no se logró plenamente. Desde el punto de vista de las lenguas, la única lengua que se estudia es la quichua, aunque, como se indicara previamente, los alumnos son quichuas, shuar, achuar, shiwiar, sápara o huaoranis. En ciertos momentos se han ofre-

38 Cabe señalar que la OPIP representa, fundamentalmente, a las nacionalidades quichua y shuar, puesto que las congregaba desde su creación. En los hechos ocurría una alternancia en la dirigencia de la OPIP, ya que estaba bajo la conducción de líderes quichuas o shuar, mientras que la representación de las otras nacionalidades era casi inexistente por varias razones, entre ellas por el hecho de que la "emergencia" y legalización de las otras nacionalidades como la sápara y la andoa, ocurrieron recién en el año 2000. Por otro lado, al momento de la creación de la OPIP la Federación Shuar -miembro de la OPIP-, cobijaba a los shuar, achuar y shiwiar. El reconocimiento de los achuar y shiwiar como nacionalidades fue también posterior, y las demandas de estas dos últimas nacionalidades por mantener una identidad diferenciada respecto a los shuar, en la práctica tienen relación con las luchas por la delimitación de territorios ancestrales propios de ambas nacionalidades. Esta separación también se relaciona con el alineamiento político de los achuar y shiwiar con el gobierno de entonces, pero este tema podría ser objeto de otro tipo de estudio. A todo esto debe sumarse el hecho de que los shuar evangélicos conforman otra organización. Desde una perspectiva lingüística y cultural, las tres nacionalidades constituyen una sola identidad socio-histórica, y la lengua shuar, con sus dialectos shuar, shiwiar y achuar, son variantes de la misma familia sociolingüística, denominada en la literatura académica como la familia lingüística jivaroana. Este mismo pueblo asume en el Perú distintos nombres: aguaruna, candoshi, etc., como se verá al analizar en este mismo estudio, una de las experiencias de EIB en la amazonia peruana (Ruth Moya).

cido talleres de lengua shuar para los estudiantes shuar. La comunicación pedagógica es, regularmente, en castellano. El multilingüismo en el aula es, por lo tanto, un desafío que todavía debe ser resuelto. En cuanto al ámbito cultural, no existe, en rigor, desarrollo alguno acerca de las peculiaridades culturales de cada nacionalidad, aunque sí se presentan contenidos y temas que atañen a todos los pueblos indígenas de la subregión, lo cual si bien reviste gran importancia, no soluciona ni el trabajo pedagógico de las distintas identidades, ni los diversos niveles que podría asumir el tratamiento de la interculturalidad (al interior de cada nacionalidad, entre nacionalidades regionales, entre todas las nacionalidades del país, entre las culturas indígenas y las culturas mestizas y con las otras culturas del continente y del mundo).

Una vez conformadas las direcciones de EIB por nacionalidad en el año 2000, la implementación de esta estrategia curricular no se perdió sino que, más bien, buscó consolidarse en toda la provincia, aunque con resultados bastante disímiles. Los nuevos directores de EIB de las respectivas nacionalidades y los líderes de sus organizaciones indígenas, así como la Dirección Regional de EIB, deben procurar constituirse en catalizadores e impulsores de la implementación de un currículo integrado al tiempo que diferenciado. A pesar de que ya han pasado siete años desde la creación de estas instancias de la DINEIB³⁹, tales propuestas no existen.

Volviendo al desarrollo inicial de la experiencia del "Amawta Ñampi", es preciso destacar que los padres de familia participaron a lo largo de todo el proceso, gracias a la enorme influencia de la OPIP y de sus organizaciones por nacionalidades en las diferentes comunidades. En efecto, los dirigen-

39 Las organizaciones indígenas que incidían directamente en la propuesta que aquí se presenta eran las siguientes: la FINAE (Federación de Indígenas de la Nacionalidad Achuar de la Amazonía Ecuatoriana); la ONHAE (Organización de la Nacionalidad Huaorani de la Amazonía Ecuatoriana); y la entonces ONZAE (Organización de la Nacionalidad Zápara de la Amazonía Ecuatoriana), hoy NAZAE. Todas estas organizaciones constituyen filiales de la CONFENIAE (Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana), con sede en Unión Base de la provincia de Pastaza. Por la ya aludida creación de la DINAZAE para la EIB sápara, la organización indígena NAZAE se encuentra negociando con la cooperación nacional e internacional el financiamiento de un establecimiento propio de educación secundaria para los jóvenes sáparas, lo cual hace prever la salida de esta nacionalidad de la experiencia que se describe. Durante el año 2005, los sápara lograron graduar en el colegio Pompeya a los primeros siete bachilleres para que dirijan la EIB sápara y, para el presente año 2007, se encuentran negociando fondos para desarrollar un método del sápara como segunda lengua, así como un conjunto de materiales didácticos que aportarían al desarrollo de un currículo propio, ya que el currículo en sí mismo aún no se ha desarrollado.

tes comunitarios y docentes compartían permanentemente, en reuniones y asambleas con los padres de familia, las dificultades y logros del diseño curricular, con lo cual las comunidades se mantenían siempre informadas del avance del proceso. Asimismo, al momento que un padre o madre de familia matriculaba a su niño o niña en un centro educativo de EIB, se le explicaba cómo se organizaban los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, los docentes informaban individualmente a cada familia sobre los avances y logros alcanzados al finalizar el tratamiento de cada Unidad Didáctica. Esta adecuada práctica de información a los padres se mantiene hasta el presente.

"Los padres analizan la experiencia a partir de los resultados. Al principio se oponían a esta forma de trabajo porque no entendían y pensaban que promovía la competencia... Posteriormente aprendieron a valorar la experiencia al mirar que sus niños alcanzaban logros importantes, podían entrar a otras escuelas sin dificultad y se mostraban más alegres y vivaces" (Funcionario de la DIPEIB-Pastaza).

Pero, más allá de la información sobre el proceso, los padres y madres de familia pudieron participar en los talleres comunitarios, donde también asistieron niños, niñas y dirigentes de las nacionalidades. Familias, docentes y directivos que han participado en la experiencia concuerdan en que durante la fase de elaboración de las unidades didácticas, la participación de padres y madres se relacionó con la sensibilización sobre la importancia de la EIB y con la identificación de los grandes títulos o ejes que contendrían cada una de las unidades. En este sentido, se partió de las percepciones y necesidades propias de las familias de cada nacionalidad. Ahí pudieron expresar "nuestros propios planteamientos de acuerdo a nuestras propias necesidades y las de nuestros hijos". (Un padre de familia). Así, la participación de madres y padres de familia consistió en compartir información sobre cómo se desarrollan los aprendizajes al interior de las familias y las comunidades; y la participación de los niños, en compartir sus intereses con relación a la vida cotidiana en la comunidad. Ahora bien, a pesar de que la participación de los padres de familia ha sido bastante regular, los propios actores consideran que aún falta socializar el modelo para que las familias lo apropien y así contribuyan a su mejor desarrollo y aplicación. Es de esperarse que esta saludable actitud permita afinar y perfeccionar esta importante iniciativa educativa.

La relación con los *yachaks* fue aún más directa. Específicamente, se realizó una serie de entrevistas entre docentes y *yachaks* de las diferentes nacionalidades que habitan en Pastaza. El Director Regional de EIB en la Amazonía explica que los integrantes del equipo técnico que impulsaba el proceso formaron grupos de trabajo y acudieron a las diferentes comunidades para explicar lo que se quería hacer. Posteriormente, los grupos de docentes convivieron durante dos semanas con los pobladores de las comunidades y compartieron vivencias con los sabios. La información recogida fue sistematizada por el equipo técnico y organizada por nacionalidad y por contenidos. Estos contenidos fueron ubicados a su vez bajo cada uno de los títulos de las unidades identificados en la etapa anterior. Es importante mencionar que en todo momento el movimiento indígena de la provincia (OPIP) actuó como mediador del proceso, y permitió que los conocimientos compartidos por los sabios fueran debidamente valorados e integrados en las unidades didácticas. Así, los dirigentes de educación de la OPIP acompañaron todo el proceso de elaboración de las unidades didácticas integradas.

Los docentes de los centros educativos de la zona fueron, en realidad, los actores directos de este proceso. Ellos validaron la propuesta pedagógica diseñada para la organización del diseño curricular integrado y, con la validación de la metodología, esta experiencia se expandió a todos los centros educativos interculturales bilingües de la provincia. A diferencia de lo ocurrido con el proyecto EDUBIMA (capítulo sobre EIB en el Perú), donde se intentó que los padres de familia participaran en casi todas las fases del proceso, con esta estrategia su participación fue más bien de tipo político. Se trató de que ellos aceptaran el modelo, definieran los grandes temas de interés de la comunidad y vigilaran que la propuesta se pusiera en práctica. A la manera de una estrategia curricular, ellos aportaron sus saberes para que los maestros los incorporaran en el documento. Sin embargo, los padres no participaron en el proceso pedagógico propiamente dicho. Sobre la participación de los padres de familia, una profesora comenta:

“La participación se ha visto limitada por el bajo nivel de educación de las familias, las largas jornadas de trabajo y, en algunas ocasiones, el descuido o despreocupación... Sin embargo, hay una cantidad de padres y madres que se acercan al centro educativo y colaboran con las autoridades y profesores, ya sea en reuniones, mingas o comisiones. En las reuniones periódicas que se realizan en

cada grupo de trabajo se da una explicación detallada del sistema de educación bilingüe que aplicamos, lo mismo hacemos en toda programación social, cívica o cultural”.

Proceso de elaboración curricular

El primer paso para la elaboración curricular fue la definición de una metodología participativa. En un conjunto de reuniones entre los directivos de la organización indígena, docentes de las diferentes nacionalidades y responsables de la DIPEIB-Pastaza, se diseñó un proceso metodológico cuyo producto final sería la organización de un currículo basado en unidades didácticas integradas e integrales (ver más abajo). La metodología establecida contemplaba el desarrollo de las siguientes etapas: talleres curriculares comunitarios y capacitación docente; organización de las unidades didácticas integradas y sus contenidos respectivos; elaboración de guías didácticas para cada unidad; y evaluación de logros y avances de unidades. Corría el año 1996.

La segunda etapa del proceso partió de los talleres curriculares comunitarios por nacionalidad, que tuvieron como propósito el diagnóstico y análisis de los problemas, necesidades y realidades específicas de los pueblos huaorani, sápara, achuar, quichua y shuar que habitan en la provincia de Pastaza. Para el desarrollo de esta etapa se consideraron comunidades en las que funcionaban centros educativos dependientes de la DIPEIB-Pastaza y que, por su compromiso con el desarrollo de la EIB, podían brindar información que permitiera identificar los grandes temas que se incluirían en el currículo. Estos talleres fueron facilitados por los propios docentes, y en ellos los actores sociales delimitaron los problemas que enfrentaban las comunidades. El producto final de esta etapa fueron los títulos que llevarían las unidades didácticas. El impulsor de la experiencia explica, por ejemplo, que como uno de los aspectos recurrentes en los talleres comunitarios era la necesidad de conocer y valorar las características sociales y culturales de los grupos humanos que habitan en la amazonía ecuatoriana, “se definió que una de las unidades didácticas llevaría como título Nacionalidades Indígenas de la Amazonía”.

Paralelamente a la organización de los talleres curriculares comunitarios, esta etapa comprendió también un conjunto de talleres participativos con actores sociales. El Director Regional de EIB en la Amazonía indica que

"los actores sociales, entre los que se consideran además de las familias y comunidades a los líderes y dirigentes, participaron dando charlas a las comunidades sobre por qué hacer una educación intercultural bilingüe, a la vez apoyaron en la formulación de los perfiles, y en la parte más logística, se encargaron de organizar los talleres". La estrategia movilizó a los actores desde un inicio.

Asimismo, se llevó a cabo una serie de seminarios de capacitación con los docentes de la provincia vinculados a la EIB. Estas acciones de formación docente tuvieron como finalidad recopilar innovaciones educativas que posibilitaran la integración de las ciencias y su aplicación en el aula sobre la base de los ritmos propios de aprendizaje de niñas y niños. El producto de estos talleres de reflexión y capacitación fue un documento denominado "Innovaciones Educativas", que contiene una serie de aplicaciones didácticas para lograr la implementación de la estrategia de unidades integradas. Así entonces, esta etapa de talleres curriculares comunitarios y capacitación docente arrojó como resultado los títulos de las unidades didácticas y una serie de "innovaciones educativas" a ser tomadas en cuenta en la organización curricular. Esta etapa tuvo una duración aproximada de un año.

En la tercera etapa del proceso, se realizó la elaboración propiamente dicha de las unidades didácticas integradas, a través de talleres de diseño curricular que contaron con la participación de docentes de las diferentes nacionalidades involucradas en el proceso y con el apoyo de técnicos de la DINEIB. A decir de los actores, estos talleres pusieron especial atención en integrar el conocimiento indígena con el conocimiento occidental en las áreas de Matemática, Ciencias Aplicadas, Ciencias Sociales, Cultura Física y Lenguaje (español y quichua), tomando en cuenta tanto el conocimiento indígena como el occidental. Como se indicó anteriormente, el rescate de la sabiduría indígena se realizó a través de entrevistas y reuniones entre docentes y sabios indígenas. Asimismo, se utilizó una serie de criterios psicopedagógicos contemplados en el MOSEIB, como la edad cronológica y la edad mental del educando y la secuenciación y gradualidad de los contenidos.

Como producto de este trabajo se organizaron 64 unidades didácticas para la educación básica, organizadas en diez niveles. Del total, 43 unidades corresponden a la educación primaria (primero a séptimo nivel) y las 21 restantes al primer ciclo de la educación secundaria. Estas unidades didácticas están organizadas por niveles educativos, y cada nivel corresponde aproximadamente a un año en la lógica de años y grados escolares. Se considera *nivel* a

un determinado número de unidades didácticas, en promedio siete, mediante las cuales se estima que el educando ha alcanzado el desarrollo de ciertas competencias. Es así, por ejemplo, que las 43 unidades didácticas referidas a la educación primaria se dividen en: cinco unidades para el período de aprestamiento o de desarrollo de las funciones básicas; 17 unidades para el período de alfabetización; y 21 unidades para el proceso de desarrollo de destrezas. Asimismo, el ciclo básico de la educación secundaria (tres niveles) comprende 21 unidades más. El promedio de estudio de una unidad didáctica es de un mes.

Como se puede apreciar, en realidad los tiempos establecidos para los niveles y unidades didácticas no difieren mucho de los establecidos en un currículo oficial, en el cual las unidades también se suelen organizar por mes, y se desarrollan aproximadamente siete en cada grado a lo largo de un año (que, en el caso de Pastaza, corresponde a un nivel). Sin embargo, la gran diferencia y el principal aporte de esta experiencia –además de la integración de las diferentes áreas– radica precisamente en la flexibilidad de los tiempos en los que se desarrollan estas unidades y en la posibilidad de que los niños y niñas, de acuerdo a sus características particulares y a sus propios ritmos de aprendizaje, puedan avanzar más rápido o más lento, sin que ello signifique repetir el grado (y, por tanto, repetir todas las unidades de ese grado, con los problemas psicológicos que ello trae consigo). De una forma más parecida a como se aprende en la vida cotidiana, los niños adquieren un conjunto de conocimientos y destrezas relacionadas con sus necesidades e intereses, que les permiten pasar de un nivel a otro de manera mucho más natural.

Una vez que se elaboraron las unidades didácticas integradas, la cuarta etapa del proceso consistió en la elaboración de guías didácticas que posibilitaran la enseñanza y el aprendizaje autónomo del educando. Su elaboración constituía una prioridad, si se considera que la mayoría de las escuelas de la zona son unidocentes. Asimismo, se trataba de diseñar una organización curricular que permitiera a los estudiantes avanzar en los procesos de aprendizaje formal de acuerdo a sus propios ritmos y necesidades. Esto también implicaba redefinir el rol de los docentes como mediadores del aprendizaje.

Para cada unidad didáctica se organizaron hasta cuatro guías. Inicialmente, las guías didácticas fueron elaboradas por el equipo técnico que impulsó la iniciativa y, posteriormente, fueron validadas por diferentes grupos de do-

centes en talleres de revisión curricular. Finalmente, las guías se validaron a través de clases demostrativas, en las que fueron afinadas. La elaboración de cada guía siguió la Metodología del Sistema del Conocimiento contemplada en el MOSEIB, según la cual el proceso de aprendizaje atraviesa cuatro fases: la adquisición del conocimiento, la aplicación del conocimiento, la creación del conocimiento y la socialización del conocimiento. La adquisición del conocimiento comprende un conjunto de actividades prácticas (sensoperceptivas) relacionadas con los contenidos que se van a estudiar y con el tema generador. La segunda fase consiste en un conjunto de actividades lógicas mediante las cuales se aplica un determinado contenido. La tercera fase comprende un conjunto de actividades que promueven la creatividad en el educando, las cuales se relacionan con el contenido estudiado e implican una "recreación" del conocimiento. La cuarta fase integra actividades de socialización y aplicación del conocimiento aprendido, dirigidas a los educandos, a la comunidad o a la familia. Así, para cada fase de la metodología del conocimiento existe un conjunto variado de actividades que el educando debe cumplir de acuerdo con un tema generador identificado. Estas actividades son instrucciones de carácter lúdico que se contemplan en las guías didácticas, de tal manera que el educando aprende haciendo, viendo, tocando y jugando.

La quinta etapa del diseño del currículo integrado consistió en la organización de los ambientes escolares. El equipo técnico y los docentes que apoyaron el proceso definieron la estrategia pedagógica de trabajo en el aula de dividir a niños y niñas en grupos de acuerdo a la unidad integrada en revisión. De hecho, en el trabajo de campo realizado en la Unidad Educativa "Amawta Ñampi" se observó a niños que trabajaban en la unidad 36, a otros que lo hacían en la unidad 37, y a algunos más que trabajaban en la unidad 42. En cada grupo se entrega al niño o niña la guía de la unidad didáctica que le corresponde estudiar. De esta manera, el educador trabaja con varios grupos como guía, orientador y mediador de los aprendizajes del educando. Por ejemplo, cuando el niño necesita algo, le pregunta al docente y éste explica y orienta el aprendizaje de los contenidos que el educando no logra dominar. La mediación del aprendizaje en este sistema es muy importante. Uno de los docentes que ha trabajado con esta metodología de ambientación escolar comentó:

"La principal dificultad encontrada en la organización de ambientes escolares se da cuando en el aula existen más de 20 niños. Un

número apropiado para trabajar es 15, porque es posible dar una atención personalizada respondiendo a las dudas e inquietudes de cada uno. Cuando existen muchos niños se puede dar indicaciones generales pero no atender directamente a cada uno de ellos... Esta sería la única dificultad que presenta la metodología... Dividir a los niños de acuerdo a la guía que están estudiando permite que se trabaje en grupos y que entre los propios niños se apoyen en el aprendizaje. Las guías promueven el trabajo en grupo y no solamente el trabajo individual... Los niños de diversas nacionalidades comparten sus conocimientos entre sí”.

Finalmente, la sexta etapa del proceso, relacionada con la evaluación por avances de unidades didácticas fue, a decir de los actores, la más exitosa de la experiencia. Como se explicó en los párrafos anteriores, cada una de las unidades didácticas viene acompañada de guías que a su vez contienen las actividades que deben ser realizadas por el educando. El educador guía y orienta el aprendizaje para que el educando cumpla las actividades señaladas en la guía. La evaluación consiste, entonces, en aprobar el cumplimiento de cada una de las actividades contenidas en la guía. Cuando el educando cumple satisfactoriamente todas las actividades de la guía, se le da una calificación cualitativa de "A" (equivalente a "aprobado"), y continúa con las otras guías. De esta forma, una vez que ha aprobado todas las guías correspondientes a la unidad didáctica, el estudiante puede pasar a la siguiente y, una vez que ha aprobado satisfactoriamente todas las unidades que conforman un nivel, el niño o niña es promovido. Bajo esta óptica, el proceso de evaluación de los estudiantes es continuo y sistemático. Además, cuando, por cualquier motivo, los niños se incorporan en uno de los centros escolares del sistema hispano, se procede a transformar las calificaciones cualitativas en notas cuantitativas sin ningún problema. Sin embargo, es necesario llevar un registro mucho más fino de los conocimientos y las capacidades que los niños y niñas deben desarrollar en cada nivel, y tener mayor claridad sobre cuáles de ellos responden a necesidades de tipo más local y cultural, y cuáles les permiten mayores niveles de interrelación y desenvolvimiento en contextos socioculturales más amplios, en la perspectiva de consolidar una educación realmente intercultural.

En términos pedagógicos, la construcción de unidades didácticas integradas sigue el siguiente esquema metodológico: 1) identificación del título de la unidad o tema contextualizado culturalmente, a través del cual se

abordarán los contenidos; 2) especificación de objetivos que atraviesan la unidad; 3) secuenciación de las actividades según los contenidos y el desarrollo psicoevolutivo de niñas y niños; 4) identificación de metodologías pedagógicas activas que posibiliten el abordaje de los conocimientos y el alcance de los objetivos; 5) propuesta de materiales o recursos que apoyen el proceso de aprendizaje; y 6) evaluación como parte integral del aprendizaje.

Esta metodología permite mantener las matrículas abiertas en todo momento, lo cual constituye al mismo tiempo un aporte al problema de la educación en las zonas rurales y contextos bilingües; y una dificultad, en cuanto a las posibilidades de "transitabilidad" de los alumnos dentro del sistema educativo. Así, una vez que un educando ha logrado dominar un determinado número de unidades didácticas correspondientes a un nivel, puede ser matriculado dentro del establecimiento en el siguiente nivel, sin medidores de tiempo rígidos. Esto significa que hay una promoción flexible y permanente. Igualmente, como se toma en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada educando, se le ofrece una atención personalizada para que quienes presentan dificultades para dominar las unidades didácticas integradas las superen rápidamente. En palabras de un dirigente de la CONAIE y profesor del sistema: "Tenemos que darnos cuenta cómo es el niño o joven, cuáles son sus preocupaciones, no si es guapo o si es 'disciplinado', sino qué requiere para aprender mejor y así poder apoyarle. Todos son distintos, ninguno es igual... y eso es lo más valioso".

El proceso de aplicación de la estrategia ha continuado a través de la capacitación de los educadores de las diferentes nacionalidades que componen la provincia de Pastaza. Es así como se han organizado varios seminarios y talleres demostrativos en los diferentes centros educativos comunitarios de todas las nacionalidades. Para la aplicación de la estrategia de unidades integradas, los responsables de la capacitación han seguido la metodología de las clases demostrativas y han actuado como facilitadores con los niños por grupos de unidades didácticas, con resultados óptimos.

Concepción curricular

Los actuales directivos de la EIB de la provincia, antes docentes que impulsaron la estrategia, explican que la oficialización del MOSEIB en 1993 no garantizaba ni el acceso ni la permanencia en el sistema educativo de las

niñas y niños de las cinco nacionalidades indígenas de la provincia de Pastaza. Adicionalmente, recalcan que se mantenían los procesos acelerados de alienación cultural, pérdidas de año, y destrucción del medio ambiente por parte de madereras y petroleras, entre otros aspectos. No se aseguraba que la educación respondiera a la realidad, a los problemas y a las necesidades de la zona.

Desde diferentes sectores ciudadanos, especialmente aquellos vinculados con el movimiento indígena de Pastaza (representado por la OPIP) y con docentes comprometidos con la EIB, se comenzó a observar la necesidad de que el MOSEIB, entendido como un modelo pedagógico, se convirtiera en un modelo curricular. Este modelo tendría que centrarse en niñas y niños, rescatar la concepción de las ciencias integradas propia de la cosmovisión de los pueblos amazónicos, y dar respuesta a la realidad específica de las comunidades de la zona. Es decir, se trataba de construir un modelo alternativo a la estructura curricular tradicional que organiza el sistema educativo por años escolares.

Uno de los objetivos de este currículo ha sido que los niños y niñas pertenecientes a sectores de difícil acceso o alejados de los centros urbanos que habían permanecido fuera del sistema escolar, tuvieran la posibilidad de ingresar y permanecer en un sistema educativo que respondiera a su realidad específica. Para un padre de familia esto fue posible gracias a que "(el modelo) permite al estudiante permanecer y avanzar a su ritmo de aprendizaje, las ventajas y desventajas (del modelo) dependen directamente del trabajo y decisión de los estudiantes, de los padres de familia y de los docentes". Se trataba, entonces, de adaptar el sistema educativo a una realidad rural, pues hasta ese momento el sistema tradicional había excluido a muchos niños y niñas. Este nuevo currículo no sólo ha contribuido a reducir el fenómeno de pérdidas de año, sino que ha sido más eficaz en atender a los centros educativos unidocentes y pluridocentes.

Si bien no se han realizado evaluaciones ni comparaciones sobre los logros académicos de los estudiantes, sí se ha dado un seguimiento informal a los estudiantes del sistema de educación hispana, y la conclusión es que estos alumnos no han tenido problemas ni en el estudio ni en la adaptación. Incluso, hay casos de estudiantes que han acabado la primaria antes de los seis años exigidos por las escuelas hispanas. Si se considera que muchos adolescentes y jóvenes no entran a la escuela a la edad esperada

por el sistema, este modelo les conviene porque les permite nivelarse con el resto. En efecto, uno de los grandes problemas de la educación escolar es que, aunque se acepta que cada estudiante tiene su propio ritmo de aprendizaje y que cada niño es diferente, en la mayoría de las escuelas públicas y privadas el tratamiento pedagógico a los niños es "al ritmo de clase", como ocurre en muchos países (Bloom, 1982); es decir, se avanza al ritmo de la mayoría o de los que más participan. Esto significa que siempre habrá niños que podrían avanzar más si se les diera la atención individualizada que requieren, y otros que, aunque más lentos, lograrían las metas sin pasar por la angustia de querer seguir el ritmo de los intermedios y fracasar en el intento por falta de una estrategia adecuada de atención individualizada. En este sentido, la experiencia constituye una innovación para la educación en Ecuador.

"Anteriormente las matrículas eran rígidas, podían ser ordinarias, extraordinarias y especiales, y se realizaban una sola vez en el año. Había niños que por la lejanía, el trabajo de sus padres en la selva u otros lugares, la despreocupación o las necesidades económicas, no podían matricularse a tiempo y quedaban fuera de la escuela. Actualmente, los estudiantes pueden matricularse en cualquier día del año y la escuela tiene la obligación de recibirlos y empezar a trabajar tomando en cuenta la última unidad didáctica que superó" (Director Regional de EIB de la Amazonía).

La organización de las unidades didácticas integradas fue el resultado de una profunda reflexión a cargo de los actores educativos de la provincia. Se basó en el hecho de que el conocimiento indígena es unitario, totalizador, global, holístico y no fragmentado. Dentro de la historia de la EIB ecuatoriana, una de las primeras experiencias que trabajó esta idea fue la producción de textos *Ñukanchik Yachay*, elaborados por el Centro de Investigaciones de la Educación Indígena de la Pontificia Universidad Católica. El hilo generador de esta experiencia fue la concepción de los ciclos naturales: por una parte el ciclo vital (nacimiento, crecimiento, desarrollo y muerte), y por otra el ciclo agroecológico (preparación de la tierra, siembra, aporque y cosecha). Alrededor de estos ciclos se aglutinaron los contenidos referentes a las Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática, Cultura Física y Lenguas. Los actores argumentan que este modelo ha permitido dar paso a una pedagogía indígena que, en la lógica del Director Regional de EIB de la Amazonía, es integrada porque implica "un desarrollo holístico, sin entrar

en el tratamiento fragmentado de las ciencias”; e integral, porque tiene que ver con “el tratamiento de los contenidos que involucran el saber occidental y el saber indígena”.

Según los actores, presentar las áreas como un todo unificado e integrado a partir de las vivencias de los estudiantes acerca esta propuesta a la forma espiral y no lineal de mirar el universo del mundo indígena, pues desde su cosmovisión la naturaleza constituye un conjunto organizado y no algo fragmentado, clasificado e individualizado. En todo caso, la estrategia se acerca a una apuesta de aprendizaje inductivo para que el niño sea capaz de diagnosticar lo que sucede en su entorno y, a partir de ello, pueda establecer estrategias de solución de los problemas detectados (Aguerrondo 2002). A diferencia del aprendizaje tradicional de tipo deductivo, esta estrategia busca que el niño parta de la observación de situaciones y problemas concretos para luego pasar al análisis y a la síntesis. En efecto, en la revisión de las unidades didácticas integradas se observa un esfuerzo por incluir los contenidos de las diferentes áreas articulados a partir del tema generador o integrador. Es evidente que se ha logrado evitar “meter a la fuerza” un conjunto de conocimientos exigidos normalmente por los currículos oficiales de educación básica y hacer una selección de aquellos que efectivamente se vinculan y se desprenden de manera natural del tema central.

La aceptación de la propuesta por la sociedad de la ciudad de Puyo (tanto hispana como indígena) y la demanda de estudiantes que desean entrar a la Unidad Educativa “Amawta Ñampi”, son indicadores de que la estrategia curricular va por buen camino. Actualmente, la unidad educativa cuenta con 350 estudiantes, y cada nivel con un número máximo de 15. Sin embargo, la demanda ha obligado a extender este número a 20. En los hechos se constata que los padres de familia de la ciudad de Puyo, tanto mestizos como indígenas, se pelean los cupos para ingresar a la Unidad Educativa “Amawta Ñampi”. Esta experiencia también ha rendido frutos entre los estudiantes mestizos, pues hay niños que han terminado la escuela en menos años de los establecidos por el sistema oficial. Por su parte, un ex dirigente y profesor del modelo sostiene:

“La experiencia de organización curricular en base a las áreas integradas ha demostrado ser válida tanto para hispanos como para indígenas, para niños de una nacionalidad o de otra nacionalidad, para aquellos que son ‘buenos alumnos’ y para los que les dicen que ‘son indisci-

plinados y vagos'... aquí vienen todos y a todos les va bien... porque estudian en un ambiente agradable y les tratan bien”.

Asimismo, muchos docentes que trabajaron en la educación intercultural bilingüe y ahora trabajan en la jurisdicción hispana, tratan de implementar esta estrategia. Igualmente, los educandos, principales protagonistas de la experiencia, valoran la estrategia y se sienten contentos de estudiar bajo esta modalidad curricular, aunque al principio les suele costar adecuarse a ella:

“Yo vengo porque me gusta cómo me enseñan, también me gusta el quichua, el achuar también me gusta. En la escuela hispana me insultaban, se reían de lo que yo era. Aquí todos somos iguales. A mi me quisieron sacar para ir a otra escuela, pero yo no quise”. (Niño achuar)

“No sé cuáles serán las diferencias entre esta escuela y las escuelas hispanas, pero a mi me gusta la forma como estoy estudiando, me gusta darme cuenta de lo que aprendo y entender las cosas, sé cuando hago algo bien o mal, si no puedo hacer algo o hago mal o no entiendo pido ayuda al profesor... Lo que sí pasa es que si somos muchos compañeros no hay cómo preguntar mucho porque el profesor no se alcanza... Sí me gusta trabajar en la guías aunque sería mejor si fuéramos pocos alumnos... La ventaja de esta escuela es que aprendo velocidad”. (Estudiante)

“En las clases nos enseñan a respetar a otras culturas porque todos somos iguales y a respetarnos a nosotros mismos... Nosotros sabemos que podemos estudiar más rápido o más lento pero, si queremos avanzar pronto, tenemos que estudiar rápido y en eso nos ayudan los profesores”. (Estudiante)

Concepción de interculturalidad

Es importante recalcar que, en la época en que se inició esta experiencia, el enfoque intercultural que se manejaba era el más avanzado en ese momento, tanto a nivel de la incorporación de contenidos indígenas como de la participación de los sabios. De hecho, una de las razones por la que padres y madres de familia matriculan a sus niños y niñas en este sistema de EIB es el respeto y valoración que, a través de las unidades didácticas y de las

guías de aprendizaje, se da a su propia identidad y a su cultura. Uno de los padres de familia explica este hecho de la siguiente manera:

"Mi educación, ha estado involucrada en el sistema tradicional, (allí) nunca se dio el tratamiento a la lengua de uno, inclusive tenía vergüenza de hablar el quichua. Acá por queremos darle a mi hijo y a los niños que sean orgullosos de ser parte de una identidad, de su propia lengua, que fortalezcan su cultura, creo que se están apropiando y más que todo se les ha inculcado que tienen que tener esa autoestima personal alta que debe tener cada uno, prevalecer y gritar contra el viento que todavía los pueblos indígenas vivimos, que seguimos subsistiendo y tenemos todavía para largo. Eso nos da valor para seguir adelante y demostrar que nosotros como población indígena también sí podemos desarrollarnos de acuerdo a nuestra propia cosmovisión".

Sin embargo, si se toman en cuenta los avances en cuanto a interculturalidad se refiere, se pueden acotar algunos puntos importantes. Así, los actores involucrados en la elaboración de la propuesta curricular enfatizan que en ella se pretendía dar igual peso a los *conocimientos indígenas* y a los *conocimientos occidentales*, para lo cual se consideró el aporte de cada una de las culturas en un tema determinado "haciendo constar en cada unidad de aprendizaje al menos un contenido que sea fácilmente identificado por niños y niñas como parte de su cultura y que pueda por tanto dominar con facilidad". Un ejemplo lo formula el Director Regional de EIB de la Amazonía con respecto a la unidad didáctica integrada "Nacionalidades Indígenas de la Amazonía". Por un lado, ésta considera en su contenido saberes indígenas relacionados con clases de aguas (superficiales y subterráneas); presupuesto familiar y comunitario; formas de organización indígena; la CONFENIAE; elaboración de collares; tejido de crochet, etc. Por otro lado, estos contenidos se integran con los siguientes saberes occidentales (entre otros): Himno Nacional del Ecuador; uso del diccionario; y utilización de la palabra negativa en el diálogo (nunca, jamás, nadie). En esta lógica, los contenidos de cada unidad didáctica se conciben como prácticas culturales de cada nacionalidad, que deben aprender los educandos a una determinada edad.

De lo expuesto, se percibe que no sólo no queda clara la relación establecida entre los conocimientos "indígenas" y los "occidentales", sino que ambos se dicotomizan desde una perspectiva, en principio, bastante esencialista de las culturas. Sabemos que las culturas no son puras, estáticas y permanentes

sino, más bien, universos simbólicos dinámicos, que cambian a lo largo del tiempo y de la historia. Una cultura siempre está en contacto con otras, se encuentra culturalmente diferenciada y está interferida por el contacto de símbolos que tienen orígenes diversos (Zavala, Cuenca y Córdova 2005). Por eso, trabajar los conocimientos "indígenas" como distintos a los conocimientos "occidentales" nos lleva a polarizar el aprendizaje y enseñanza de lo propio y lo ajeno sin reflexionar sobre los espacios intermedios de negociación y encuentro (muchas veces conflictivos) que se reflejan en las prácticas sociales cotidianas. Igualmente, concebir las culturas indígenas como dinámicas y en movimiento implicaría vincular el desarrollo de las unidades didácticas con una actualización constante del diagnóstico socioeconómico, sociocultural y político de la región.

Por poner un ejemplo, las concepciones que las culturas involucradas en la experiencia tienen sobre el agua son absolutamente diferentes entre sí, porque no todas las culturas en cuestión tienen una misma cosmovisión ni un mismo hábitat ni el mismo acceso a este recurso. Así, la cultura huaruani se desarrolla en un hábitat montañoso que carece de amplias redes fluviales y lacustres, que en cambio sí tienen los sápara o los shuar. Este ejemplo permite reflexionar acerca de la necesidad de realizar investigaciones y sistematizaciones sobre las distintas culturas y sus prácticas de recolección, caza, pesca y agricultura, así como sobre las diferentes formas de manejo del entorno, y no debido al origen diferenciado de los alumnos: dar cuenta de esta diversidad es esencial aún si los alumnos provienen de una sola nacionalidad, lengua y contexto cultural.

A decir de los actores, la idea fue construir una estrategia que permitiera integrar las visiones culturales "indígenas" y "occidentales" al "motivar para que los docentes indígenas y no indígenas diseñen, construyan y elaboren juntos las unidades didácticas y no lo hagan de manera aislada y bajo sus marcos culturales individuales". Como se puede apreciar, se asume que al juntar docentes indígenas y no indígenas se están integrando visiones "indígenas" y "occidentales", cuando en realidad la educación occidental y homogeneizante forma docentes indígenas con visiones y concepciones muy occidentales. Por lo tanto, parece ser que todavía no queda muy clara la forma en que se debe realizar la integración de saberes de las diferentes tradiciones culturales.

Por otro lado, en esta estrategia sólo se aborda el plano de los contenidos cuando se trata de responder a la multiculturalidad regional. Se asume la diversidad a nivel de conocimientos, técnicas, valores o historias, pero no

a nivel de un cuestionamiento sobre el papel preponderante de la ciencia occidental en el currículo y sobre la necesidad de incorporar las categorías y lógicas conceptuales que se manejan en las nacionalidades. Tampoco se piensa en lo intercultural desde las estrategias metodológicas que se aplican en el aula, desde el plano de las actitudes hacia los otros o menos aún desde la gestión, organización, autoridad y liderazgo (Zavala, Cuenca y Córdova 2005; Burga 2005). Además, este énfasis en los contenidos produce formas de "contenido cultural" abstraídos de la práctica cotidiana que pueden convertirse en lo que Stairs (1994) ha denominado "lecciones que flotan". Si dejamos de asumir una dicotomía entre conocimiento "indígena" y "occidental", podemos pensar en la escuela como un foro de negociación entre culturas, en el que incluso los estudiantes pueden construir y reconstruir identidades de mundos culturales diversos (Fettes 2000).

Por lo tanto, es importante hacer una revisión permanente de los temas integradores y de los contenidos de las diferentes áreas considerados en ellos. En muchos casos, la manera como se plantean o redactan los contenidos de las unidades didácticas sugiere una tendencia a caer en posiciones dicotómicas entre lo "indígena" y lo "occidental" y, en algunos casos, a darle mayor peso a una u otra. A veces parece primar una visión tradicionalista de los saberes indígenas, y otras, una visión muy enciclopedista o cientificista de los conocimientos considerados en la unidad.

En cuanto a lo específicamente metodológico, vale la pena recalcar que cuando se trabaja con este modelo de avance por unidades didácticas integradas en lugares como Pastaza, es importante tomar en cuenta una concepción más indígena del aprendizaje y de cómo se aprende en estos contextos. Una de las críticas a este tipo de modelo es que los alumnos no socializan lo suficiente y que esto genera otras "pérdidas", como una tendencia al individualismo y a la competencia entre estudiantes. Se trata entonces de que en ciertos momentos los niños realicen trabajos juntos: no que se sienten juntos a hacer cada uno lo suyo, sino que construyan en grupo. En el caso de una propuesta para pueblos indígenas es aún más importante crear espacios para el trabajo colectivo que busquen fortalecer los valores de reciprocidad y cooperación, pues de lo contrario se podría caer en el individualismo que se le cuestiona a la escuela nueva y activa (que responde precisamente al modelo de sociedad capitalista del cual surge). Por lo tanto, si bien cada niño debe ir a su ritmo, es fundamental que se vean avances colectivos en la construcción de historias comunales, la participación en cam-

pañas de salud, el cuidado del medio ambiente, la organización y participación en eventos sociales comunales, entre otras posibilidades. Por lo tanto, una educación como la que se postula para Pastaza también implica interculturalizar los procesos de aprendizaje que los niños desarrollan en la escuela. Como se ha podido apreciar en esta sección, el tratamiento de las identidades culturales y de la interculturalidad presenta un desafío sumamente complejo que, por lo demás, no puede ser asumido en solitario por esta unidad educativa, sino que debe ser encarado por los más altos niveles técnicos de la DINEIB.

3.3.1.2 Lecciones aprendidas

Condiciones que favorecieron el desarrollo de la estrategia

La creación de la Dirección Regional de EIB en la zona dinamizó los procesos educativos amazónicos. Es importante precisar que esta Dirección Regional es una instancia técnica compuesta por el Director Regional de EIB y cuatro técnicos provenientes de las nacionalidades indígenas que acompañan la aplicación de la estrategia de las unidades integradas. Este equipo ha producido documentos⁴⁰ que constituyen instrumentos para la capacitación de los docentes sobre la estrategia curricular de la implementación de las unidades didácticas integradas de acuerdo al ritmo de aprendizaje de los educandos. La descentralización en la toma de decisiones ha sido importante para el desarrollo de esta estrategia, pues a pesar de que se enmarca en lo que dictamina el MOSEIB, se ha evitado que el sistema de EIB sea dirigido de arriba hacia abajo. Ahora bien, como en el caso de Pastaza existe la influencia de la DINEIB, de la Dirección Amazónica, de la DIPEIB y de las direcciones por nacionalidad, habría que cuidar de que en algún momento esta estructura no empiece a causar confusión y superposición de funciones. Siempre existe la posibilidad de que la estructura de la EIB se convierta en una telaraña burocrática que obstaculice los procesos en lugar de facilitarlos.

Otra de las condiciones que ha favorecido el desarrollo de la estrategia es el apoyo institucional por parte de las autoridades nacionales, locales, civiles y eclesiásticas, lo cual sugiere que esta experiencia puede resultar válida en contextos culturales y lingüísticos similares. A nivel provincial, la Iglesia,

40 "Apliquemos el modelo de educación intercultural bilingüe en los centros educativos interculturales bilingües de la amazonía ecuatoriana"; "Contenidos de unidades didácticas de la recta educativa"; "Innovaciones educativas"; "Instrumentos curriculares"; "Planificación curricular"; "Programas de Educación Básica"; etc.

la alcaldía y la prefectura están totalmente comprometidas con la práctica educativa de la región. Esta experiencia se ha constituido en un referente local y regional, por lo que es constantemente visitada por docentes tanto de la jurisdicción intercultural bilingüe como de la jurisdicción hispana. Así por ejemplo, la DIPEIB de Tungurahua ha enviado a docentes de su provincia a que realicen giras de observación en el centro "Amawta Ñampi". Aquí es importante enfatizar el papel de la Iglesia y, específicamente, del Vicario, sacerdote indígena de la provincia de Pastaza. Esta institución se ha comprometido de lleno con las políticas de la EIB. La Iglesia, representada por la congregación religiosa de los Dominicos, incide significativamente en las comunidades indígenas de la provincia. Su trabajo se ha centrado en el apoyo al movimiento indígena, en la labor pastoral misionera y en el apoyo a la EIB en la zona. Al Vicario se le ha encomendado la labor pastoral educativa de toda la provincia y, en particular, del Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Canelos y de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe "Amawta Ñampi". Así lo expresó el Director de la Unidad: "En este caso, el papel de la Iglesia es fundamental en asesorarnos en el marco legal y en el marco pedagógico, además nos da una carta abierta, a nadie le pone límites". Por otro lado, la experiencia también es muy bien vista por las autoridades indígenas y no indígenas de la provincia. Muchos de los dirigentes indígenas y de las autoridades locales tienen a sus hijos en el establecimiento educativo. Esto hace que la Unidad Educativa adquiera prestigio y ocupe un lugar de privilegio en la provincia. Además, muchos educadores interculturales bilingües de establecimientos privados y públicos de la provincia y del país visitan esta escuela para llevar innovaciones educativas a las suyas.

A pesar de que, por lo general, los docentes que trabajan en el sistema de EIB han sido formados en los institutos pedagógicos hispanos en los que se abordan los contenidos por asignaturas separadas, muchos han logrado apropiarse de este modelo por unidades didácticas integradas. A decir del Director Regional de EIB de la Amazonía, "al inicio los maestros tienen un poco de recelo frente a una propuesta alternativa de planificación y de organización curricular... Sin embargo, actualmente exigen que les demos el asesoramiento y ahí están listos y están aplicando bien...". Los temores desaparecen cuando se dan cuenta de que "los niños se adaptan al modelo, aprenden más rápido y mejor". Más aún, para explicar el grado de valoración de esta experiencia entre los propios docentes, uno de los directivos de EIB a nivel nacional señala que "el 90% de los docentes que trabajan en el sistema de educación intercultural bilingüe tienen a sus hijos

en las escuelas de Pastaza que emplean el modelo del currículo integrado”; y acota que “esto se ve raramente en otras provincias del país”. Esto a su vez contribuye a que la experiencia crezca en credibilidad ante los ojos de los padres de familia y demás establecimientos educativos. Igualmente, la permanente capacitación de los docentes posibilita un mejor desarrollo de la experiencia. Ellos están convencidos de que si existiera una política educativa nacional de cambio, esta sería una de las más adecuadas. Una de las maestras de la Unidad Educativa “Amawta Ñampi” lo expresa de la siguiente manera:

“Yo me pongo a razonar y digo: qué pasaría si los *mishus* aplicaran nuestro sistema con 15 alumnos, ellos que son adinerados, si en realidad trabajaran con 15 niños, sacarían niños genios, le prometo... El sistema es excelente, súper bien llevado, pero tienen que darse algunas condiciones fundamentales, primero la preparación del maestro, que el maestro quiera aplicar el sistema; y lo económico”.

Por otro lado, es importante puntualizar que si bien anteriormente la selección de profesores para las escuelas era impuesta por una comisión de ingresos y cambios que no contaba con el conocimiento de las nacionalidades, en el año 2006 se aprobó que los representantes de cada nacionalidad escogieran docentes de su propia nacionalidad para las escuelas de su área de influencia. Este nuevo mecanismo garantizará en mayor medida la pertinencia curricular.

Condiciones que dificultaron el desarrollo de la estrategia

Sin embargo, el modelo también presenta algunos problemas. Una dificultad es que no existe un criterio curricular que indique cómo se deben organizar los contenidos para cada guía, razón por la cual, en la práctica, la organización de las guías rompe con la concepción inicial de unidades didácticas integradas. Así, dentro de una unidad didáctica se reagrupan, por ejemplo, los contenidos de Matemática en una guía y los contenidos de Sociales en otra. Además, la integralidad en las unidades didácticas no ha sido enfocada claramente en las unidades superiores (de la 30 a la 42). Algunos docentes piensan que la integralidad de áreas es ideal para las unidades inferiores, mientras que la profundidad de temas o contenidos es básica en las unidades superiores. Por otra parte, la flexibilidad en la promoción no siempre

es beneficiosa para todos los estudiantes pues, por ejemplo, hay quienes aprueban las unidades pero sin una profundización en los conocimientos, quienes estudian por un tiempo y regresan a la educación después de varios meses, y quienes no se adaptan al modelo y rinden mejor en la escuela tradicional.

Otro problema que a veces se presenta es que las guías sustituyen el trabajo de los docentes cuando, en realidad, deberían implicar más trabajo para ellos. En efecto, si bien las guías facilitan y potencian los procesos de aprendizaje, en realidad no se trata de instrumentos para el aprendizaje autónomo en sí mismos. Por esta razón, es fundamental que se potencie la relación docente-estudiante para que no se siga entendiendo que las guías reemplazan la mediación docente (Moya 2006)⁴¹. Otro punto a considerar es que, como las guías son elaboradas por cada docente, no existe un criterio común sobre su contenido. Sólo se está de acuerdo en el diseño curricular por unidades didácticas integradas. Además, las guías didácticas deberían ser evaluadas estableciendo la relación entre logros y competencias esperadas y logros y competencias alcanzadas con ellas. Según Moya (2006)⁴², el punto más frágil del modelo es que, si bien plantea el concepto de promoción flexible a partir de los logros y aprendizajes, en la práctica esto se ha reducido a la promoción a partir de los usos de los módulos, como si "terminar" cada módulo implicara la adquisición del aprendizaje. Es importante averiguar si los módulos están lo suficientemente bien hechos como para generar el autoaprendizaje y cuál es la relación entre estos módulos y el propio Sistema de Seguimiento, Evaluación y Monitoreo (SISEMOE) desarrollado por la DINEIB, en el cual se fijan las competencias básicas de las áreas curriculares previstas.

La evaluación en este sistema no es tarea sencilla, pues se requiere un sistema de control de los avances de los estudiantes en sus propios ritmos. Las propuestas que abogan por que los niños avancen a su propio ritmo suelen contar con un conjunto de pruebas cuidadosamente elaboradas sobre la base de herramientas psicopedagógicas para medir los niveles establecidos sin volver a caer en los grados de la escuela oficial. Parece ser que en la propuesta de Pastaza, es necesario formular herramientas más adecuadas para garantizar una mejor medición de los niveles de los estudiantes.

41 Participación en taller de presentación de la experiencia, organizado por CARE-Ecuador. Quito, diciembre 2006.

42 Idem.

Asimismo, al igual que en otros casos, el principal obstáculo para el desarrollo de esta estrategia de construcción curricular lo constituyen los problemas del Estado para facilitar los recursos económicos necesarios a fin de que las innovaciones educativas y en particular la estrategia de unidades didácticas integradas se sostengan. Así, el Director Regional de EIB de la Amazonía expresa: "No hemos tenido ningún tipo de apoyo, inclusive esto es iniciativa nuestra. El Estado lo que nos apoya es solamente declarando en comisión de servicios a los profesionales que requerimos. Ese es el único apoyo"; y el supervisor de EIB de Pastaza plantea que "... del Estado tenemos abandono total. Las partidas son del Estado, pero no cubren la necesidad". El Estado sólo se ha limitado a facilitar las partidas para los docentes. Por lo tanto, la Dirección Regional y las direcciones de nacionalidades indígenas, si bien son instituciones del Estado, sólo cuentan con financiamiento para cubrir sus gastos administrativos pero no para invertir en capacitación, formación, infraestructura o equipamiento. Así por ejemplo, la producción de materiales ha sido posible a través de la gestión de dichas direcciones ante organismos internacionales. Como el Estado no otorga el presupuesto suficiente para que se desarrollen innovaciones educativas y, en general, carece de una política pública al respecto, estrategias como la descrita en este capítulo deben buscar otros recursos para poder subsistir.

Por otro lado, algunos actores involucrados en la estrategia todavía no logran comprenderla a cabalidad. En efecto, todavía es difícil que los actores interioricen completamente esta forma de trabajo, que es fundamentalmente distinta a la tradicional, pues implica un cambio en el "esquema mental" de los actores. Con relación a los docentes, comenta el supervisor de EIB de Pastaza: "Para superar todo esto, la única condición es la predisposición del maestro al cambio. Si está cerrado, si está esquematizado en su mente de que un alumno de grado no pasa y de año tampoco pasa, estamos mal, tiene que romper ese esquema. Eso es lo que se llama una reforma educativa, sería una revolución educativa". Como ocurre con otras estrategias analizadas, todavía no se conjugan criterios comunes en la aplicación del modelo, pues muchos funcionarios del Ministerio y padres de familia siguen enfocados en el sistema por grados.

Es importante puntualizar también que la estrategia ha priorizado la enseñanza de la lengua quichua en desmedro de las otras lenguas que hablan muchos de los niños de las escuelas y, en ese sentido, se puede afirmar que

se está *quichuizando* la propuesta educativa desde el plano lingüístico. La razón por la cual no se ha dado la atención necesaria a las otras lenguas ha sido la escasez de docentes que hablen shuar, achuar o shiwiar. Así lo señala un docente: "El tratamiento se complica también por cuanto también hay niños shuar, shiwiar, compañeros sáparas... ha habido un poco de complicaciones y se ha ido a las direcciones por nacionalidad y se ha pedido un docente que sepa su propia lengua. No hemos tenido todavía respuesta por la situación de partidas, pero eso es el objetivo, que el tratamiento sea diverso". Este comentario revela que se está a la búsqueda de estrategias para atender a cada uno de los niños en su propia lengua.

Una de las estrategias ha sido empezar a trabajar con vocabularios elaborados por los propios padres de familia en las diferentes lenguas. Así, la maestra prepara un pequeño vocabulario básico en castellano (por favor lea, escuche, escriba, pinte, recorte, complete, ordene, clasifique, buenos días, buenas tardes, levántese, siéntese y otros), y los padres lo traducen a las diferentes lenguas. La maestra recibe dicho vocabulario y usa las palabras con los niños para poder realizar actividades didácticas en sus propias lenguas. Como se puede apreciar, se trata de una iniciativa bastante precaria que no asegura el desarrollo lingüístico de los niños. En general, como se ha sugerido precedentemente, parece ser que no existe una propuesta clara sobre el tratamiento de las lenguas en el currículo. La intención de atender a cada uno de los niños en su propia lengua no es tarea sencilla, pues implica diagnosticar el escenario lingüístico y las características que presentan las comunidades de cada nacionalidad y los niveles de bilingüismo (o trilingüismo) de los estudiantes para que, a partir de estos resultados, se pueda formular una propuesta de desarrollo de capacidades comunicativas en cada una de las lenguas involucradas.

Otro aspecto percibido como un obstáculo para la implementación de la estrategia es la relación entre número de alumnos y de docentes, así como la existencia de las escuelas unidocentes de la zona. Así, cuando hay demasiados niños en el aula, el docente no puede trabajar con todos ellos en todos los niveles, pues la metodología de las unidades integradas implica una dedicación exclusiva y una atención personalizada. Según los directivos de esta experiencia, se requiere que las escuelas unidocentes se conviertan en bidocentes. Sin embargo, la relación de 15 a 20 alumnos por cada profesor es bastante adecuada, de modo que deberían investigarse las causas de la insatisfacción expresada por los docentes.

Finalmente, los conflictos políticos del país y de la región, así como los de sus movimientos indígenas, podrían constituirse en obstáculos para la implementación, fortalecimiento y difusión del modelo. En la actualidad, no sólo el gobierno nacional no está abocado a desarrollar la EIB, sino que las organizaciones indígenas se han dividido y han creado intereses grupales e individuales. En ese sentido, no existe una fuerte movilización indígena que pueda presionar al gobierno para el desarrollo de políticas de EIB. El diálogo entre el Estado y el movimiento indígena es indispensable para que se puedan asignar los recursos necesarios que posibiliten la sostenibilidad de la experiencia a largo plazo y para que se designen las autoridades idóneas en los cargos públicos.

3.3.1.3 Reflexiones finales

Un hito importante en el proceso de organización curricular a partir de unidades didácticas integradas ha sido la expedición del Acuerdo Ministerial N° 150 del 18 de mayo de 2005, mediante el cual la propuesta curricular se transformó en una política pública de educación para la provincia. En efecto, la experiencia de la provincia de Pastaza, con sus respectivas direcciones de EIB por nacionalidad indígena ha sido considerada acertada para la región amazónica.

La Dirección Regional lleva adelante un trabajo permanente para implementar la estrategia de unidades integradas en toda la amazonía, para lo cual un equipo se encuentra actualmente procesando un diagnóstico de la situación de los centros educativos interculturales bilingües de la amazonía. A la par, se está desarrollando un documento denominado "Fundamentos de la aplicación del MOSEIB en los CECIB", el cual contiene las bases conceptuales sobre las que descansa la propuesta curricular. Se ha planeado elaborar, más adelante, un currículo por unidades integradas en cada una de las lenguas de la amazonía y materiales educativos para cada una de las nacionalidades indígenas amazónicas también en sus respectivas lenguas. Con este paquete se prevé capacitar y realizar las respectivas demostraciones en los centros educativos comunitarios interculturales bilingües para luego iniciar la implementación de la estrategia en toda la región amazónica. Por otro lado, actualmente la DINEIB ha negociado dos proyectos internacionales para la implementación de innovaciones educativas para la amazonía ecuatoriana. Uno de los proyectos (el Proyecto Regional Andino de EIB para la Amazonía, EIBAMAZ), financiado por el gobierno finlandés y administrado por UNICEF

de Ecuador, cuenta con tres grandes componentes: investigación cultural, formación docente y producción de materiales. Por su parte, el Gobierno de Cataluña cuenta con un proyecto orientado a la formación de docentes interculturales bilingües de la amazonía ecuatoriana. Este proyecto, en estrecha coordinación con la Dirección Regional de Educación de la Amazonía, tiene el objetivo de formar a los docentes según los lineamientos de la estrategia de unidades integradas y del programa de Licenciatura en Educación Básica Intercultural Bilingüe dirigido desde el Puyo a las nacionalidades indígenas de menor población. Este apoyo posibilitará la implementación de la estrategia de unidades didácticas integradas como una política pública para la amazonía ecuatoriana y no solamente para la provincia de Pastaza, que es el lugar donde se originó esta experiencia.

Aunque la experiencia estudiada se basa en los aportes de la escuela activa o nueva, va mucho más lejos, pues toma en cuenta los saberes de las culturas locales y busca una mayor participación de los sabios indígenas. Sin embargo, más allá del aspecto participativo, existen varios puntos que necesitan ser revisados. Es fundamental garantizar que el currículo responda a los objetivos nacionales de la EIB y a los de la educación para la región amazónica pero, sobre todo, que se creen las condiciones para realizar las transformaciones curriculares de acuerdo con las especificidades lingüísticas y culturas de cada nacionalidad.

Por otro lado, es importante redimensionar y volver a discutir el Sistema de Seguimiento, Monitoreo y Evaluación de EIB (SISIMOE), en el que se establecen los logros y competencias esperados en cada nivel, y compararlos con los que se pretende alcanzar con la aplicación de las guías. Si no se encontrase relación lógica entre los dos instrumentos, será necesario revisar y reformular las guías. El aspecto cultural de la propuesta también tendría que repensarse para que la dimensión intercultural no se reduzca al trabajo de contenidos de culturas esencializadas. Al respecto, habría que trabajar el tema del contacto y del conflicto cultural tanto entre prácticas culturales de procedencia "indígena" y "occidental" como dentro de la misma "cultura indígena"; así por ejemplo, se debería partir del reconocimiento de la realidad y de los conflictos existentes en el movimiento indígena de la región. Igualmente, sería importante repensar el currículo en función de aspectos estratégicos y políticos de la región amazónica, entre los que destacan la defensa del territorio y la gestión del medio ambiente. Finalmente, es indispensable influir en la estrategia de formación docente que se lleva a cabo

en los institutos pedagógicos, así como en los procesos de capacitación de los docentes en servicio. Los logros de aprendizaje en los niños pueden constituir una herramienta útil para difundir la propuesta y lograr que los docentes la hagan suya. Al igual que con la elaboración curricular en Puno (Perú), consideramos que la replicabilidad de esta estrategia implicaría el proceso mismo de la elaboración del documento y no sólo su aplicación en otro contexto.

4. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL PERÚ

A diferencia de países como Bolivia y Ecuador, en el Perú la implementación de la EIB aún es “sumamente frágil, dispersa y discontinua” (Trapnell y Neira 2004), a pesar de que su primera política de educación bilingüe se promulgó hace ya treinta años. En la última década se han observado algunos avances gracias a proyectos financiados por fuentes de cooperación externa, a la participación y compromiso de las organizaciones indígenas y a la presión que han ejercido bancos internacionales ante el Estado Peruano. Sin embargo, la EIB y la educación intercultural en general han estado bastante desatendidas, ya que la labor de la Dirección encargada de esta modalidad educativa no ha generado ningún impacto en el resto del sistema educativo en los últimos años. Como afirman Trapnell y Neira (2004), los funcionarios de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI), hoy Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DINEIBIR), parecen ser los únicos preocupados por el tema de las lenguas y culturas en la educación al interior del Ministerio de Educación; así como los especialistas bilingües en las instancias locales, que parecen ser los únicos que tratan de promover la EIB en su zona. Por su parte, los actores indígenas y de organizaciones de base, beneficiarios de la EIB, no poseen el poder político necesario para colocar esta modalidad educativa en la agenda del Sector y, en general, en la del Estado Peruano, aunque también es cierto que en muchos casos se han manifestado en contra de su implementación.

No obstante lo mencionado, el marco legal de la EIB en el Perú sí se ha visto favorecido en los últimos años. Además de las políticas de EIB creadas en décadas anteriores por el Ministerio de Educación, últimamente se han promulgado leyes de protección y de fomento de las culturas y lenguas originarias y de la educación bilingüe intercultural: la Constitución Política de 1993, la Nueva Ley General de Educación N° 28044 de 2003, la Ley de Bases de la Descentralización de 2002 y la Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación (formulada por la DINEBI y aún no promulgada), entre otras. Incluso se ha aprobado un Proyecto Educativo Nacional de largo plazo (2006-2021), respaldado por el Consejo Nacional de Educación, que podría ser un punto de partida para establecer consensos e incorporar, con mayor énfasis, políticas a favor de la EIB. Aunque muchas veces en estos niveles discursivos se generan contradicciones y retrocesos entre los documentos e inclusive dentro de ellos (se formula la EIB sólo para pueblos indígenas, por ejemplo), es posible afirmar que, con relación al marco legal, se ha desarrollado una apertura hacia estos temas y una nueva mirada a la EIB. Los ideales expuestos expresan un reconocimiento de la diversidad cultural como una fuente de posibilidades y un rechazo a la educación como medio de discriminación y dominación. Ahora bien, la reciente creación de la DINEIBIR, en sustitución de la DINEBI, muestra que existe un esfuerzo por articular la educación bilingüe con la educación rural y por reconceptualizar la relación entre lo bilingüe y lo intercultural (antes EBI, ahora EIB). No obstante, queda el riesgo de "ruralizar" aún más la EIB y de marginarla como un tipo de educación *remedial* para indígenas y pobres (López 1996).

Los proyectos cuyas estrategias presentaremos en esta sección muestran avances considerables con relación a algunos aspectos fundamentales para la EIB en el Perú y en América Latina. En cuanto al Proyecto Nueva Educación Bilingüe Multicultural en los Andes que se lleva a cabo en Azángaro (departamento de Puno), se detallará la estrategia de participación social; en lo que toca al Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana que se implementa en el Alto Marañón con el pueblo indígena awajun (departamento de Amazonas), se presentarán las estrategias de participación social y la de capacitación, monitoreo y seguimiento en aula (CMSA); y, en cuanto al Proyecto de Educación Rural Fe y Alegría N° 44 que se desarrolla en Quispicanchis (departamento del Cusco), sólo se analizará la estrategia de capacitación, monitoreo y seguimiento en aula.

Es importante precisar que lo novedoso en la estrategia de CMSA y en la construcción curricular de la estrategia de participación social que presentaremos a continuación, es que se desarrollan en el marco de la participación de los actores, sobre todo de las autoridades comunales y padres de familia. En tal sentido, las estrategias analizadas en esta sección están respaldadas por políticas de descentralización y de participación que promueven el desarrollo de una sociedad educadora que se involucre en el quehacer educativo junto con los responsables del Sector. En efecto, una serie de marcos normativos reconocen y promueven la autonomía y la gestión de las instituciones educativas, que ahora tienen la potestad y el deber de decidir sobre asuntos como el calendario escolar, la diversificación curricular, la selección de los profesores, los proyectos de innovación pedagógica, y las actividades de formación y capacitación docente, entre otros.

En el Capítulo IV del Título II de la Ley General de Educación (julio de 2003), referido a la Educación Indígena y la Educación Bilingüe Intercultural, se señala que “[El Estado] asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas” (artículo 20, inciso d). Esta orientación se expresa, por ejemplo, en la elaboración de los proyectos educativos regionales; en la generalización de los consejos educativos institucionales para promover la participación democrática de los actores educativos y la comunidad; y en la conformación de las redes educativas que sustentan este proceso, en tanto instancias de cooperación y ayuda recíproca entre las instituciones educativas ubicadas en un mismo ámbito físico-geográfico. Asimismo, se han desarrollado otras normas que velan por la formación y capacitación del maestro de EIB, como son el Reglamento de la Ley de Nombramiento de Profesores para su ingreso a la carrera pública del profesorado, que se refiere, en su artículo 15, a la formación y capacitación especializada del profesor de EIB; y la Ley 27818 para la EIB, promulgada en agosto de 2002, que propone contar con docentes que dominen tanto la lengua originaria de la zona donde trabajen como el castellano.

En tal sentido, las estrategias seleccionadas se insertan en esta fuerte tendencia a favor de la participación de los actores en la educación, en el marco de una educación descentralizada; y, más aún, han logrado enriquecer este marco con propuestas que incluso reconceptualizan la capacitación y la construcción curricular. A pesar de que se afirma que en el Perú existe exceso

de discurso y falta de actores para la participación, las estrategias desarrolladas en estos proyectos muestran que sí existe un activismo indígena en el marco de la EIB. Como afirma García (2005), el hecho de que en el Perú no se hayan desarrollado movilizaciones indígenas a nivel nacional -como sí ha ocurrido en Ecuador y en Bolivia- no significa que no exista una activa política indígena a otro nivel. Y es que, apabullados por las experiencias de los otros dos países andinos, es difícil dejar de pensar en lo indígena en términos de "todo" o "nada".

4.1 Nueva Educación Bilingüe Multicultural en los Andes - EDUBIMA (Azángaro, Puno)⁴³

La gran apuesta del proyecto EDUBIMA, promovido por Care-Perú⁴⁴, fue *empoderar* a los líderes comunales para que se involucren en la gestión de la educación de sus comunidades, en concertación con los maestros, autoridades educativas y los gobiernos locales, bajo la siguiente hipótesis: "Si desarrollamos las competencias de gestión, manejo pedagógico y liderazgo de los agentes clave, tales como líderes comunales, autoridades del gobierno municipal, maestros, padres y madres de familia, niñas, niños y jóvenes; y establecemos un puente entre escuela y comunidad, podremos avanzar en el desarrollo sostenible de una educación de calidad en las comunidades andinas o indígenas." (Informe Marzo 2004). Con esta hipótesis se implementó una propuesta educativa participativa articulada con el desarrollo de las comunidades.

En la región Puno, Care había desarrollado entre 1997 y 1999, el proyecto Educación Básica Comunal Aimara (EBADECA), con el propósito de mejorar el aprendizaje relativo a la salud de los niños de cero a cinco años de edad. Durante su último año, el proyecto también trabajó con niños y niñas de

43 Este capítulo ha sido revisado, corregido y complementado por Ana María Robles (junio 2007) sobre la base de la sistematización preliminar elaborada por Virginia Zavala, investigadora regional del estudio.

44 CARE es una organización internacional privada sin fines políticos, religiosos ni de lucro, constituida en 1945 para brindar asistencia a las víctimas de la Segunda Guerra Mundial. Inició sus actividades en el Perú por invitación del Gobierno Peruano, para ayudar a las víctimas del terremoto ocurrido en 1970 en la ciudad de Huaraz. En la década de 1990 redefinió su misión a fin de impulsar procesos de desarrollo que contribuyan a cambiar los sistemas generadores de pobreza, inequidad y exclusión. Actualmente trabaja en las regiones más pobres del Perú en iniciativas de desarrollo económico, gobernabilidad, medio ambiente, salud y educación.

primer grado de primaria, en el marco del proceso de articulación de los niveles de inicial y primaria, dictaminado por el Ministerio de Educación. Este nuevo contexto contribuyó a desarrollar un proceso de diversificación curricular para educación inicial con la participación de los padres y madres de familia. Posteriormente, Care reorientó sus acciones hacia las áreas más pobres de la región, entre ellas la provincia de Azángaro, donde desarrolló el proyecto Innovaciones Metodológicas para la Educación Inicial y Primaria (*Musuy Yachay* o Nuevo Aprender), que buscó apoyar la EIB mediante innovaciones pedagógicas en el área de comunicación integral del primer y segundo grados de primaria. Éste es el antecedente más cercano del proyecto EDUBIMA, financiado por la Fundación W.K. Kellogg y realizado en la misma zona a partir de agosto del año 2002. Durante un período de tres años y medio (hasta diciembre del 2005), el proyecto impulsó el desarrollo educativo de la región Puno y, en particular, de la provincia de Azángaro.

El proyecto tuvo como área de influencia un total de seis escuelas del distrito de Azángaro (zona quechua) en el departamento de Puno: San Miguel, Huaracani, Alto Jilahuata (Sector Cayacayani), Tiruyo (sector Santa María), Tahuacachi y Condoriri, con un total de 350 niños y niñas, 40 comuneros, 30 líderes comunales y 20 docentes. Durante el transcurso del proyecto, y en coordinación con las autoridades locales de educación, se seleccionaron otras trece escuelas piloto de las trece unidades de gestión educativa local (UGEL) de Puno. Uno de los grandes logros del proyecto fue haber obtenido su institucionalización en el sistema educativo de la región, con lo cual abarcó un total de 200 escuelas de Puno –el 45% del total de escuelas de la región- y benefició a 700 maestros de aula que actualmente manejan la propuesta curricular intercultural elaborada a partir del proyecto.

Cabe agregar que en el departamento de Puno también se desarrolló, entre 1977 y 1990, el Proyecto de Educación Bilingüe (PEB-P), a través del convenio MINEDU-GTZ, en 40 comunidades campesinas (21 quechuas y 19 aimaras). El PEB-P, igualmente, constituye un antecedente importante del proyecto EDUBIMA, ya que colocó el tema de la EIB en la agenda educativa regional y, según los documentos a los que se ha tenido acceso, rindió buenos resultados en lo que se refiere al trabajo en aula y, específicamente, al desarrollo de estrategias de lectura y escritura. Sin embargo, tanto el PEB-P como el proyecto *Musuy Yachay* evidenciaron la necesidad de nuevas propuestas y de planteamientos más integrales, en los que se incorporaran los temas de gestión y se atendieran asuntos educativos más allá del aula. Es precisamente

en este contexto en el que nace EDUBIMA, como un proyecto interesado en fortalecer las relaciones entre la escuela y la comunidad y en promover el *empoderamiento* de las comunidades en cuanto a la gestión educativa.

4.1.1 Estrategia de participación social

La estrategia de participación social del proyecto EDUBIMA buscaba estrechar los vínculos entre escuela y comunidad y ampliar el número de actores participantes en el proceso educativo, sobre todo involucrar a los padres y a las autoridades comunales. Como lo planteó un docente: "Ha cambiado bastante de lo que era antes. Antes, la escuela era una isla aparte, ahora hay una relación con la escuela y la comunidad. Eso es lo mejor". El objetivo general del proyecto era "contribuir al *empoderamiento* de las comunidades quechuas para el mejoramiento de la calidad de la educación en sus localidades" (Cf. Tumi et al 2006); y, el específico, "implementar y validar un programa educativo integral dirigido a niñas, niños, jóvenes y adultos de las comunidades indígenas de Azángaro (Puno), que responda a las necesidades del desarrollo personal y del contexto local, desde un enfoque multicultural y de género" (Cf., Tumi et al 2006).

Luego de recoger información precisa sobre las necesidades educativas de las comunidades a través de la realización de diagnósticos participativos, el proyecto incorporó a padres y autoridades en procesos de capacitación, evaluación curricular e, inclusive, en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje. El proyecto formó cuadros en gestión educativa entre las autoridades de las comunidades, desarrolló un programa de capacitación en lectoescritura entre madres y padres de familia, y promovió espacios de reflexión para sensibilizarlos en torno a temas culturales e identitarios. En los siguientes testimonios, diversos actores plantean la forma en que entienden la relación entre escuela y comunidad, base del proyecto EDUBIMA:

"Entonces, con este proyecto hemos buscado integrar a la escuela con los actores principales de la comunidad y hemos querido vincularlos a la organización y al desarrollo educativo. Nos hemos dado cuenta de que los profesores no pueden marcharse solos al aula; por el contrario, ellos deben aceptarse como miembros de comunidad. La suya es también una labor comunal" (Profesor).

"Primero se busca que el docente ya no trabaje solo, que se fortalezca con la ayuda de los padres, de la comunidad, porque solo no va a

poder cambiar. Si hace su proyecto educativo institucional, el PEI, si lo hace solo, ese PEI es muerto, no va a ser fructífero. Pero si va a participar la familia, la comunidad, entonces van a ser comprometido. La educación en esa escuela, en esa comunidad va a cambiar porque el padre de familia, el líder, se sienten comprometidos porque participan en la gestión, y así como participan en la gestión también van a participar en la parte pedagógica” (Especialista en EIB).

“Hablando de participación comunal con las instituciones educativas, efectivamente nosotros hemos vivido una experiencia de que quizás los padres de familia, antes de que intervenga el proyecto EDUBIMA, en realidad, estábamos separados o aislados de la escuela. Sin embargo, ahora la intervención de este proyecto EDUBIMA, efectivamente los papás hemos visto que nuestra lengua es muy útil en la vida de la comunidad y que nuestros hijos muy bien escriben en la lengua quechua. Han aprendido y nosotros también. Allí hemos opinado bastante. Cada semana estamos con el profesor, ya preguntamos, ya, lo de nuestros hijos. Todo. La escuela y la comunidad deben ser una misma cosa. Eso no era así antes” (Padre de familia).

De esta manera, los actores son cada vez más conscientes del lugar que la participación de los padres de familia debe ocupar, y del hecho de que el desarrollo de la escuela depende en gran medida de su compromiso. De acuerdo con los profesores y especialistas del Ministerio de Educación, la participación de los padres ha sido indispensable para construir una mejor propuesta educativa, y ellos mismos se han sentido satisfechos de haber participado en diversos procesos y de que su voz haya sido escuchada. A través de esta estrategia, los padres de familia se han sentido parte importante de la escuela y, por tanto, se han involucrado con su devenir.

4.1.1.1 Análisis de la estrategia

Enfoque y objetivo de la participación

La participación social ha constituido una suerte de eje transversal de todos los aspectos del proyecto EDUBIMA. Si bien en un principio la estrategia de participación social enmarcó la de construcción curricular, la primera se mantuvo a lo largo de los años siguientes, durante los cuales padres y

líderes de las comunidades intervinieron de manera muy comprometida en el desarrollo de la actividad escolar.

Son varias las razones que motivaron el desarrollo de esta estrategia. En primer término, la poca atención que, por lo general, le prestaban los padres de familia a la educación de sus hijos, constituía un problema que influía en el bajo desempeño de los últimos. Como lo explicó la especialista de CARE, cuando el niño sale de la escuela y llega a su casa, el tema escolar desaparece y ni su mamá ni su papá le prestan atención. La idea entonces fue fomentar espacios de encuentro entre padres e hijos sobre temas escolares, como los talleres de alfabetización dirigidos a las madres. En segundo lugar, se observó que las relaciones entre el profesor o el director del colegio y los comuneros eran difíciles: "Había mucha desconfianza del padre. El maestro, además, se ponía siempre por encima. A veces eso traía conflictos muy grandes". (Especialista de CARE). Entonces, la idea de acercar escuela y comunidad tenía como finalidad, justamente, acabar con esos conflictos y hacer que tanto los maestros como los padres aprendieran a valorarse mutuamente: "Ahora tú los vieras. Conversan mucho. El maestro despacha con los padres. Les consulta y los escucha". Ahora los padres de familia no sólo aprecian al docente, sino que también le piden cuentas y le exigen que cumpla con su deber. La falta de control de los padres de familia sobre los docentes y sobre el devenir de la escuela constituyó una tercera razón para que el proyecto EDUBIMA desarrollara esta estrategia. Existe la convicción de que el mayor compromiso de los padres trae como consecuencia una mayor responsabilidad en los docentes.

La idea de padres comprometidos con la escuela nos acerca a otro de los temas fundamentales de la propuesta del proyecto EDUBIMA: la importancia de la gestión educativa. En efecto, una cuarta razón se vinculó con la necesidad de formar líderes entre los actores comunales con la finalidad de que estuvieran capacitados para realizar las gestiones destinadas a implementar proyectos educativos y comunales. A través de este trabajo, la escuela se convirtió en un espacio de canalización de las demandas comunales, que permitía sacar adelante diversos proyectos. Más aún, gracias a esta estrategia muchos proyectos gestionados ante autoridades regionales no sólo se han centrado en la escuela, sino que –a decir de los representantes del proyecto- han mejorado la calidad de vida de la comunidad. Finalmente, la participación de los padres de familia ha sido importante para recoger y dar forma a sus expectativas sobre la educación de sus hijos y aprovechar

sus conocimientos sobre la realidad andina. Todo ello ha enriquecido la propuesta curricular.

Así, el tipo de participación promovido por CARE enfatiza la eficiencia y el aumento de la calidad educativa así como el compromiso de la comunidad en el quehacer educativo, con el objetivo de mejorar el rendimiento de los alumnos y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, con la participación en la gestión de proyectos se busca, por un lado, que la educación se convierta en parte de la agenda comunal y que, de esa manera, el apoyo de la comunidad a la escuela contribuya a elevar la calidad educativa de niños y niñas; y, por otro lado, "el desarrollo para la comunidad" y "la mejora de la calidad de vida" de los pobladores, lo cual, aunque de manera más indirecta, también tendría como consecuencia el mejor desempeño de los alumnos en las aulas pues, por ejemplo, los niños bien nutridos que viven en una comunidad con agua y luz seguramente tendrán un mejor rendimiento que aquellos que no cuentan con estas condiciones básicas.

En suma, si bien la experiencia facilitó el acercamiento comunidad–escuela, aún existen muchos retos que enfrentar. Inicialmente, se dio la participación de las autoridades comunales y de los pobladores, quienes estaban interesados en mejorar sus condiciones de vida y la educación de sus comunidades. Así, mediante sucesivos talleres intercomunales, se realizó un nutrido intercambio de opiniones, experiencias y propuestas sobre la educación que los pobladores querían para sus hijos e hijas. Este proceso incluyó enfrentar desafíos sobre el desarrollo y la calidad de vida que espera la comunidad, y avanzar en el plano sociocultural del conocimiento y práctica indígenas que sustentan el desarrollo de estas comunidades.

En la práctica, la generación de espacios de participación de los padres de familia y de las autoridades comunales no ha sido tarea sencilla, sobre todo porque, en un primer momento, la actitud de estos actores era de desconfianza hacia la EIB, lo cual requirió un dedicado trabajo de reflexión y sensibilización que detallaremos a continuación. Sin embargo, en cuanto a la participación para involucrar a los padres de familia en la educación de sus hijos, el programa ha obtenido interesantes resultados.

Áreas de participación

La experiencia comenzó con un diagnóstico participativo de la situación social en cada una de las comunidades, proceso que involucró a líderes,

padres y madres de familia y pobladores en general. Fue una etapa de reflexión y aprendizaje colectivo que se llevó a cabo durante el primer año a través de talleres comunales. Paralelamente, los niños y niñas de las escuelas aprendían a escribir y a leer en quechua, lo que luego facilitó el aprendizaje del castellano. Todo ello estimuló un cambio de actitud en los padres de familia y en los líderes comunales. En un segundo momento, se realizaron talleres en la comunidad con el fin de introducir el tema de la EIB y de la responsabilidad de los padres en la educación de sus hijos. Inicialmente, se percibía una fuerte oposición a la EIB no solo de parte de los padres, sino también de los docentes. Los padres "no querían que sus hijos hablen en quechua, y cuando venían los padres a la escuela no querían el proyecto, solo en castellano".

Los docentes, por su parte, consideraban que la EIB iba a ser más trabajosa o difícil porque se debía hacer la programación en dos lenguas y, además, enseñarlas en el aula. En esta lucha por asumir la EIB, la propuesta de CARE llenó un vacío muy importante: "Antes no sabíamos muy bien qué hacer; no teníamos cómo acallar las críticas (a la EIB)". (Especialista EIB). Actualmente, a diferencia de lo registrado por la bibliografía sobre la EIB en América Latina y en la zona andina del Perú (García 2005, Zavala 2002), los padres involucrados en el proyecto EDUBIMA están convencidos de la importancia de que sus hijos reciban una EIB. Si bien aún existen padres reacios a ella, la tendencia es a cambiar de actitud: "Antes no querían, ahora cómo los invitan a los CARE". (Padre de familia). La actitud es tan distinta hoy en día, que un padre de familia puede llegar a exigirle al docente que trabaje en quechua:

"Por decir, un profesor que no sabe de quechua y que sabe castellano entonces nosotros cómo podemos decir, como somos padres, entonces nosotros sí podemos decir que aprendan del quechua cómo han nacido lengua materna, entonces tienen en primer grado que aprender quechua, eso, para eso debemos hablar con los profesores y también con líderes también con los padres de familia. Nosotros con (los) profesores, con (los) padres de familia debemos andar como uno solo, y también los líderes deben (hacer lo mismo) [...] negociar con los profesores" (Madre de familia).

Luego del período de sensibilización y capacitación a los padres de familia, que buscó generar las condiciones para la participación, esta estrategia

desarrolló cuatro grandes ejes: la elaboración del currículo, el seguimiento al desempeño escolar de niños y niñas, la participación en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, y la gestión pedagógica.

a) Elaboración del currículo

A partir de un diagnóstico inicial, en el que los diferentes actores educativos reconocieron que el currículo nacional del Ministerio de Educación no respondía a las características de las comunidades quechuas de Azángaro, se planteó realizar una propuesta curricular para la región Puno. En el desarrollo de esta propuesta participaron todos los actores: líderes comunales, autoridades, padres de familia, jóvenes, docentes y niños; lo cual ayudó a que los docentes, dirigentes y padres de familia tomaran consciencia de la importancia de la articulación entre la escuela y la comunidad para tener éxito en esta empresa. Quizás el resultado más importante fue que, al sentirse parte fundamental del proceso educativo, los padres asumieron un mayor compromiso en la educación de sus hijos.

Constatado el problema, se procedió a emprender el proceso, el mismo que tuvo una etapa inicial de diagnósticos participativos, destinados a determinar las necesidades educativas de las comunidades en las que se iba a implementar el proyecto. En esta etapa, de julio de 2002 a marzo de 2003, se realizaron diagnósticos participativos en cuatro comunidades (Tiruyo, San Miguel, Alto Hilahuata y Condoriri) con el fin de establecer las necesidades humanas básicas de aprendizaje (perfil de niños y niñas) y las percepciones y expectativas de los líderes, padres y jóvenes con relación a la educación. A partir de esta información se establecieron los planes estratégicos de desarrollo comunal y educativo. Es necesario relatar que, en este trabajo, la labor de los padres fue fundamental, ya que ellos mismos llevaron a cabo los diagnósticos y debatieron sobre las necesidades educativas de los niños. Su participación en los talleres de diagnóstico fue mayoritaria y muy activa. Ellos reflexionaron de manera conjunta -con docentes, jóvenes, líderes e, inclusive, niños- sobre la realidad comunal y educativa y, entre todos, construyeron visiones sobre el futuro y los desafíos de las comunidades de la zona. Con respecto a esta primera etapa, una integrante de CARE expresó lo siguiente: "Los padres, los docentes, los estudiantes y las autoridades convocados durante todos los diagnósticos nos dieron las pautas para plantear las competencias y las capacidades que se deberían tener en cuenta en nuestro currículo".

Asimismo, antes de proceder con el trabajo propiamente pedagógico del diseño de la propuesta curricular, surgió la necesidad de emprender un proceso de reflexión, sensibilización y capacitación con los maestros que tendrían a su cargo dicha tarea, para lo cual se organizaron talleres para trabajar los fundamentos de la EIB. Posteriormente, el proceso de construcción propiamente dicho se desarrolló entre abril de 2003 y abril de 2004, e incluyó la revisión de la programación curricular existente; la realización de talleres pedagógicos; la construcción de un marco conceptual y curricular; y la elaboración de estrategias para aulas multigrado, para el tratamiento de lenguas y para la incorporación de saberes comunitarios. Los programas de alfabetización a cargo de promotores juveniles y el programa de capacitación a actores sociales en liderazgo, gestión educativa y EIB detallados en el acápite anterior, enmarcaron el enfoque de esta estrategia de construcción curricular.

De conformidad con el modelo del Ministerio, la propuesta curricular se divide en tres partes: un marco teórico, en el cual se tomaron en cuenta los fundamentos de la EIB; un marco curricular, en el que se trabajaron las cuatro áreas; y un marco operativo, en el que se trabajó lo referente a las aulas multigrado y a la lectoescritura. A su vez, se planteó una serie de ejes temáticos fundamentales extraídos de los calendarios agrícola y escolar: la familia, la cosecha, la comunidad, y el cuerpo y la salud; los cuales debían ser trabajados durante el año de acuerdo a los eventos que se desarrollaran en la comunidad.

Luego de que, divididos en grupos, los docentes trabajaron el currículo por áreas de acuerdo a sus inclinaciones con la ayuda del equipo de CARE, sistematizaron el trabajo y lo plasmaron en la propuesta curricular y en el marco operativo. Paralelamente, y de manera participativa, desarrollaron también todas las unidades didácticas que maneja el Ministerio y elaboraron módulos y proyectos de aprendizaje con sus respectivas actividades. Es importante mencionar que todo lo que se trabajaba era simultáneamente aplicado por los docentes en el dictado de sus sesiones, para ver cómo funcionaba. Lo fundamental de este proceso fue que los propios docentes adoptaban las decisiones necesarias para alcanzar el fin trazado; tomaron consciencia de la importancia del tema y emprendieron un proceso de reflexión destinado a implementarlo en la escuela.

En un foro-taller regional se presentaron las conclusiones y síntesis del proceso y se obtuvo el compromiso institucional de la Dirección Regional de

Educación de Puno (DREP) para el proceso de validación. Gracias al interés que mostraron los especialistas del Ministerio, se pudo promover la inserción de la propuesta en ámbitos más amplios que los manejados por el proyecto. Así, el proceso de validación se realizó en dos niveles: seis escuelas de EIB del ámbito de intervención del proyecto y 13 escuelas seleccionadas de las 13 UGEL de Puno, bajo el acompañamiento de los especialistas de EIB de las UGEL respectivas. La validación de la propuesta se realizó a lo largo del año 2004, y en diciembre se convocó a una reunión para la evaluación. Se escogieron uno, dos o tres centros educativos piloto en cada UGEL para que se pusiera en práctica la propuesta y los especialistas realizaran el monitoreo correspondiente. Es importante recalcar que durante esta etapa se promovieron los procesos de movilización comunitaria de participación en las acciones de sensibilización y capacitación, gestión de proyectos de desarrollo comunal y educativo, y participación en la mesa de concertación local, como un espacio para canalizar las demandas comunales en el presupuesto participativo.

La última etapa fue la institucionalización de la propuesta curricular de EIB, que se prolongó desde abril hasta diciembre del año 2005. Con la presencia de la Dirección Regional de Educación y de otras instancias del Ministerio, se consiguió la aplicación de la propuesta curricular en aproximadamente el 45% de las escuelas rurales de Puno; así como la Resolución Directorial N° 24341-2005 DREP (9-11-05), que reconoce y dispone la aplicación de la mencionada propuesta -ahora Programa Curricular de EIB- en las escuelas rurales quechuas a nivel regional. Las actividades realizadas durante esta etapa fueron campañas de difusión a través de la radio y la televisión, incidencia en el Consejo Regional de Participación Regional (COPARE), edición de textos y ajustes finales a los materiales pedagógicos. El currículo creado mediante este proceso sigue en vigencia en la actualidad.

Lo más novedoso en la elaboración del currículo fue su inserción en un proceso de participación social, el cual no se restringió a docentes o especialistas en temas educativos, sino que incorporó a padres de familia, autoridades comunales y niños. Ahora bien, las funciones que iban a desempeñar los diferentes actores estuvieron claramente definidas desde la concepción de la estrategia. En la primera etapa -la de los diagnósticos participativos-, la participación de padres de familia, autoridades comunales y niños fue fundamental, porque fueron quienes identificaron los problemas educativos de sus comunidades y las necesidades de los estudiantes. Incluso -y esto es

bastante novedoso-, construyeron el perfil del estudiante al que aspiraban y "lo que más salió era que los padres querían que sus hijos fueran educados para vivir en su comunidad, para desarrollarla, sacarla adelante". (Profesor). En efecto, en la gestación de este proceso, los niños siempre fueron el elemento central: durante su desarrollo se conversó con ellos y se les preguntó qué expectativas tenían con respecto a la educación que recibían. Por su parte, los docentes tenían la responsabilidad de recoger lo manifestado por los padres de familia y de transformarlo, con el asesoramiento del personal de CARE y de otros especialistas convocados, en contenidos de la propuesta curricular. Posteriormente, en una tercera etapa, los padres volvieron a ser convocados para revisar y evaluar la propuesta preparada por los docentes, es decir, para que determinaran si sus ideas habían sido bien interpretadas e incorporadas en la propuesta: "Nosotros hemos presentado la propuesta curricular ya con las demandas de ellos y las de sus hijos. Entonces, todo eso se ha presentado allá y todo lo que hablaron en el diagnóstico se presentó procesado para que lo revisen y vean si estaba todo lo que ellos habían dicho de alguna manera" (Especialista CARE).

A pesar de que en el contexto latinoamericano existe un marco legal favorable a la participación de los padres de familia en el proceso educativo, todavía no se ha logrado que estos se involucren en el aspecto pedagógico, pues lo que impera en el Sector es una ideología del "saber experto" como el único válido en el plano curricular y metodológico. Como afirma Andrade (2002:10), para hablar de participación no basta con que los diversos actores estén presentes en la toma de decisiones, sino que es indispensable "generar condiciones y desarrollar capacidades para equilibrar las relaciones de poder y/o *empoderar* a los actores más excluidos". No obstante en el caso de esta estrategia las relaciones de poder entre los diversos actores no fueron totalmente equitativas debido a la diferenciación de las funciones de los "expertos" en currículos (los docentes y especialistas de CARE) y las del resto, los padres sí participaron en aspectos en los que antes no se les hubiera consultado. De esta forma, al participar en el proceso se han sentido *empoderados*, y que el currículo era "suyo". Si bien una distribución de funciones puede ser válida, es importante considerar que a veces la "tecnificación" o la "pedagogización" del proceso de elaboración curricular tiende a limitar la participación de actores no considerados como "expertos". Otro punto a considerar es que, al darse esta distribución de funciones, existe el riesgo de que no quede claro cuántas de las demandas de los padres de familia y de los líderes comunales planteadas al inicio del proceso serán insertadas

en la propuesta final, pues desde una posición de "saber experto", no es difícil convencer sobre una decisión tomada a aquel que no tiene acceso a este saber. Muchas veces, las consultas para que los padres evalúen las propuestas se reducen a una mera formalidad, con lo cual las decisiones finalmente se toman en el nivel superior. A decir de Schaeffer (1994), el cambio sólo en aspectos formales se despolitiza y detiene la transformación de la estructura profunda de la cultura escolar.

No obstante esta acotación sobre la distribución de funciones y relaciones de poder, el proyecto EDUBIMA ha logrado que los docentes reformulen, en alguna medida, la concepción que tenían de los padres de familia; y que estos últimos reconsideren el rol que cumplen en la educación de sus hijos. En cuanto a los docentes, su visión de la educación se ha transformado, en el sentido de que ahora saben que la participación de los padres en el proceso educativo –incluido el plano pedagógico– es fundamental para poder hablar de calidad educativa: han advertido que la participación de los padres de familia ha sido indispensable para construir los contenidos curriculares. Valoran cada vez más sus aportes y afirman que los conocimientos que ellos tienen, por ejemplo, sobre la naturaleza, "es su currícula de ellos, la riqueza cultural, étnica". (Profesor). Como otro profesor afirmó: "El padre de familia es un aliado estratégico para que toda la institución educativa salga adelante". En los mismos especialistas de EIB se ha podido apreciar un cambio de actitud hacia los aportes de los padres a la educación:

"Ha tenido éxito porque primero las autoridades, especialistas nunca han dado esa oportunidad de que los padres de familia de la comunidad participen. Siempre ellos han visto de que uno que va a la universidad uno que va a hacer su grado es la única persona que puede hacer una propuesta y eso es una mentira ¿no? Ahora estamos convencidos de que los padres de familia son los que mejor opinan y todavía la mujer andina es la que mejor opina sobre las propuestas, o sea al mismo tiempo analiza su problemática y al mismo tiempo da su propuesta, o sea cómo se puede solucionar, porque la mujer andina está más de cerca con la educación de sus hijos y es la que siempre más participa" (Especialista de EIB)

Por su parte, los padres de familia se sintieron muy complacidos por haber sido convocados para dar su opinión sobre el currículo que se iba a aplicar en las escuelas. Uno de ellos cuenta de la siguiente manera el rol que desempeñó: "La profesora Sonia, de nosotros mismos ha sacado, digamos una

planta, para qué sirve; un animalito, un zorro, para qué sirve o por qué vive; hasta de nuestros animales, de nosotros mismos no ha hecho responder y hemos llegado a una conclusión o una solución, si sirve o no sirve. Entonces en esas cositas ya hemos participado ya, nosotros primero hemos tenido esa confianza de participar, dialogar todo eso". Además, a través de su participación en el proceso de construcción curricular, los padres han sentido que pueden dialogar con los maestros "de igual a igual" y que sus aportes son fundamentales para el desarrollo de la propuesta. En palabras de una lideresa, ellos han aprendido a "negociar" con los maestros:

"Ya participamos, ya los profesores ya no nos dicen con los padres de familia tú no sabes nada y aquí no tienes que intervenir nada, no es así, esas negociaciones ya sabemos con los profesores, y sabemos, y tampoco no podemos decir, nuestros profesores también saben cómo puede aprender el niño primero, como, ahora sabemos que de repente hoy día es feriado, como es feriado, entonces nosotros le decimos al profesor por qué no hacemos sociedad tal día a tal hora y recuperamos, entonces nuestros profesores ya nos entienden todo. Entonces así de esa manera ya trabajamos, si hay una esa coordinación, los sábados o domingos, muchas cosas hemos aprendido ¿no? Ahorita se nos va pero hemos aprendido buenas cosas" (Lideresa).

Ahora bien, el hecho de que esta propuesta haya sido diseñada por los propios profesores y por miembros de las comunidades campesinas ha generado vínculos de empatía muy fuertes entre la propuesta, los docentes y los padres de familia. Unos y otros sienten, claramente, que la propuesta del proyecto EDUBIMA es "su" propuesta; y fue bastante recalcada en las entrevistas la distinción entre esa propuesta propia y la que se buscaba "imponer" desde el Ministerio o desde Lima. Los docentes se sienten orgullosos de trabajar con una propuesta que "les pertenece". Los distintos actores señalaron que eso era algo muy especial para ellos y es claro que la apertura con que ha sido recibida por los docentes entrevistados se debe, en buena cuenta, a esta sensación de pertenencia. Todo esto demuestra que no basta con que se institucionalice la propuesta y se aplique a todas las escuelas rurales de Puno. Al igual que con la estrategia de enseñanza del castellano como segunda lengua en la zona guaraní de Bolivia, cuando hablamos de replicabilidad es importante pensar en la replicabilidad de la experiencia participativa

de elaboración curricular. De otra manera, no se conseguirá la apropiación de la propuesta por parte de otros actores.

La estrategia se enmarcó en un trabajo muy fuerte de incidencia política. Hasta la fecha 820 maestros han sido capacitados, los que trabajan con esta propuesta curricular con respaldo institucional, validada y revisada. Asimismo, esta propuesta ha generado cambios muy significativos en la manera en que se trabaja en los institutos superiores pedagógicos (ISP) de la región, que han reformulado sus currículos para adaptarlos a la propuesta con la que muchos de sus alumnos van a tener que trabajar al egresar: "Se han dado cuenta los pedagógicos y las universidades que estaban formando a docentes como si todos fueran a trabajar en la ciudad, o sea con un solo enfoque occidental, y ahora están cambiando". (Especialista EIB). Por otro lado, la propuesta también ha tenido influencia en el diseño del Proyecto Educativo Regional (PER) de Puno en el que CARE, los especialistas de EIB y los docentes de la zona de Azángaro participan activamente. Su presencia ha motivado una reflexión sobre el tema intercultural, la que parece haber alcanzado a todo el Sector Educación. La interculturalidad ha dejado de ser tema de la educación rural, pues se busca promoverla como enfoque de todo el proyecto educativo: "Ahora, en las reuniones del PER se habla mucho sobre interculturalidad. Se está proponiendo que el quechua y el aimara se enseñen como segundas lenguas en las mismas zonas urbanas. [...] El debate es muy interesante y, sin duda, ha sido motivado por la labor del proyecto". (Especialista EIB).

La elaboración curricular participativa promovida por el proyecto EDUBIMA constituye el primer paso de un proceso que se encuentra en construcción y que se relaciona con la revisión del sistema educativo en su conjunto y con el rol a cargo de la EIB.

b) Seguimiento del desempeño escolar

El seguimiento del desempeño escolar de niños y niñas por parte de los padres de familia constituye un eje que se trabajó a través de talleres de alfabetización que la escuela empezó a ofrecer como servicio a la comunidad. Estos talleres generaron grupos muy bien organizados en los que, en medio de trabajos de capacitación en lectoescritura, los participantes, básicamente mujeres, reflexionaban sobre distintos temas de actualidad para la comunidad, entre ellos, la educación. Dado que los temas desarro-

llados en estos talleres y los temas promovidos desde la escuela estaban integrados y bien coordinados, madres e hijos tenían temas en común sobre los cuales podían conversar en sus hogares. Esto hizo sentir a las madres que sí podían colaborar con la educación de sus hijos y, además, permitió que los niños alcanzaran un mejor desempeño. A partir de estos talleres, los padres comenzaron a ayudar a sus hijos con las tareas y a revisarles los cuadernos. Así lo precisó uno de los miembros de CARE:

“Eso ha creado una especie de sinergia, el niño hablaba de lo que había hecho en su clase y la madre también lo ayudaba, porque algo muy parecido había conversado ella en su taller. Y como se dejaban tarefitas, no muchas pero por lo menos, se conversaba en la casa. Madres y niños han ido conversando y esto es muy importante”.

Así entonces, si en la escuela tocaba hablar de la comunidad, las madres también hablaban de la comunidad y trabajaban los mismos temas en estos talleres. Asimismo, el hecho de que las madres escribieran en quechua promovía que tomaran consciencia de la importancia de la lengua materna en la escuela.

Es interesante que CARE haya sabido aprovechar las sesiones de alfabetización para desarrollar prácticas letradas que correspondían a una necesidad asumida por esta institución y, al parecer, con una demanda de la población. Las mujeres participaron en un programa de alfabetización y, entre sus fines, estaba el que se les permitiera apoyar a sus hijos en el sistema escolar y que, como consecuencia, ellos mejoraran su rendimiento. Las mujeres hicieron suyo este propósito, lo que le dio sentido a la lectoescritura que se desarrollaba en las sesiones. Como ha sido documentado en diferentes partes del mundo, generalmente en las campañas de alfabetización la palabra escrita funciona como un recurso impuesto cuya apropiación por parte de las personas resulta muy difícil (Aikman 2003). En los hechos, los adultos inscritos en programas de alfabetización comienzan a leer y a escribir cuando se identifican con ciertas prácticas y sienten la necesidad de comprometerse con ellas. En el caso que nos atañe, la alfabetización de las madres contribuyó a que pudieran dialogar con sus hijos sobre temas educativos y los apoyaran en las labores escolares. Así lo manifiesta una madre de familia:

“Ahora que sabemos ya nosotros mismos preguntamos a nuestros niños si tienen tarea o no. Debemos ayudarlos ¿no? Entonces

ahora que sabemos debemos preguntarles cómo están ellos o a los profesores también les preguntamos ¿cómo está mi hijo? O ¿verdaderamente está pudiendo o no está pudiendo? Pero más antes siempre las madres (éramos) diferentes. No somos iguales al final de año que ya es vacaciones. En diciembre recién miramos los carnés y qué pasaba: el alumno se repite. Ahora que ya sabemos nosotros también tenemos culpa porque, por no exigir en (la) tarea, por no exigir a sus profesores ni tampoco tal vez tampoco hemos llegado a exigir a la escuela. ¿Cómo está mi hijo? Ni siquiera (íbamos) a preguntar. Pero ahora ya sabemos entonces (sí), la educación es muy importante, había sido”.

Además de que podían hacer seguimiento a sus hijos con relación a las tareas, ahora los padres también podían hacer seguimiento al director y a los docentes para asegurarse de que estuvieran cumpliendo con su labor. Como lo planteó un especialista de CARE, los padres encaran al docente cuando éste falta mucho a las reuniones, cuando suspende las clases, o cuando sus hijos no alcanzan los resultados esperados. En sus palabras: “Eso no se veía antes. Los padres no controlaban a los docentes; ahora ellos, para cualquier salida, tienen que mostrar la carta o el oficio”. En todo caso, se trata también de que los docentes y directivos sean más responsables con los aspectos pedagógicos e instruccionales del quehacer educativo para que, de esa manera, los niños puedan desempeñarse mejor.

c) Participación en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje

Si bien hasta ahora hemos visto cómo el interés primordial fue acercar a los padres a la escuela para lograr que ésta funcionara mejor de acuerdo con lo estipulado por el sistema, el programa también realizó acciones que trataron de acercar la escuela a la comunidad. Se trata de otro eje que se trabajó intensamente: la participación de los padres de familia en las sesiones de aprendizaje. Sin embargo, en esta participación la escuela siguió siendo el centro de atención y el espacio por excelencia para la transmisión de los conocimientos. Inicialmente, la idea de incorporar aportes de los padres de familia en la escuela nació de una necesidad: la falta de materiales. Los responsables de CARE manifestaron a los maestros que carecían de material sobre la realidad comunal y que “no hay mejor material que la misma comunidad” para que los niños aprendan. Así, los maestros invitaron a ancianos y ancianas al aula para que relataran la historia de la comunidad y lograron

que los niños trabajaran con sus padres en sus casas sobre temas como la cosecha, la artesanía y el tejido. El resultado fue óptimo: "Los niños felices porque para el niño que ve a su abuelo, a su papá, eso es un orgullo, y para los padres, también, [porque] se dan cuenta de que la escuela está trabajando; que está haciendo cosas importantes".

"Otra participación de los padres de familia [es que] participan activamente en la gestión pedagógica. Ellos la dan la debida importancia al aprendizaje de sus hijos, participan ya, nosotros muchas veces ya lo requerimos, en un dictado de clase, por ejemplo ellos pueden dictarme a mí contándome sus conocimientos comunitarios, sus conocimientos que ellos tienen entonces nosotros trabajamos también con ellos, eso es su participación dentro y directamente del aula" (Profesor).

Este cambio en la participación ha contribuido a que los padres valoren más su propio bagaje cultural y a que adopten una nueva actitud: se han dado cuenta de que sus conocimientos son valiosos y no se avergüenzan de ser campesinos quechuahablantes. Por el contrario, se sienten felices de recordar lo que sus abuelos les enseñaron, y creen que es muy importante que sus niños lo aprendan también. Definitivamente, el programa ha logrado el cambio de actitud en los actores educativos clave, tarea bastante difícil de cumplir en una intervención de pocos años.

"Antes nuestros abuelos tenían para sembrar papa, por ejemplo en agosto. Cómo está el tiempo, todo eso sabían nuestros abuelos, pero sin embargo nosotros estábamos dejando de lado o estábamos olvidando qué cosa es, hasta nuestros hijos o nosotros mismos o nuestros padres decíamos: 'Qué haces recordando los tiempos del abuelo, ahora ya no es así'. Entonces eso no había sido así, sino que había sido mucho mejor para nosotros porque nosotros estábamos tal vez dejando de lado nuestras culturas, entonces hoy en día nosotros valoramos mucho, entonces tal vez ahorita uno que ya sabe por ejemplo en quechua, lo del zorro, cómo está llorando sentado o caminando, entonces nuestros abuelos ya sabían aquí este año va a haber producción, va a haber papa o no, va a haber lluvia o no, todo ya sabían pero nosotros no sabemos nada entonces mucho mejor había sido, ahora que sabemos podemos mirar por ejemplo lo del sapo todo lo que conocemos, ahora es siempre (quechua) para la lluvia, así cuando está nublado, ahí cae la lluvia, entonces

antes miraban nuestros abuelos desde el principio cómo era esto entonces nosotros al recordar nos damos cuenta que verdaderamente es mejor que nuestros niños también están aprendiendo eso también y nosotros también estamos aprendiendo eso" (Madre de familia).

d) Gestión pedagógica

Con relación al eje de gestión educativa, el proyecto desarrolló talleres con todos los comuneros, implementó talleres intercomunales con los líderes de diferentes comunidades y dirigió la elaboración y ejecución de un plan de desarrollo comunal y escolar. A través de estas actividades se tocaron los temas de la importancia de la EIB y la participación social; el ejercicio del liderazgo; la gestión comunal; y la participación en espacios de concertación comunal. El objetivo ha sido que las comunidades incorporen el tema de la educación en sus agendas: "Les hemos hecho entender de alguna manera que ellos son responsables de la educación porque ellos tienen que vigilar a los profesores, tienen que negociar con ellos algo que no vean bien y de alguna manera les hemos hecho entender que sin educación no hay desarrollo, porque se da el caso de los hijos de la comunidad que mañana más tarde va a ser las autoridades". (Especialista de CARE). Asimismo, dentro del rubro de gestión pedagógica destaca la implementación de los planes estratégicos comunales, que constituyen herramientas de gestión que permiten a las comunidades "plantear y negociar sus iniciativas y propuestas con más argumentos en los espacios (mesas de concertación, consejos de coordinación local, comités de gestión) y mecanismos participativos (presupuestos participativos)". (Tumi et al 2006: 71). Dentro de esta línea de acción, el proyecto EDUBIMA colabora directamente con las gestiones emprendidas por los líderes comunales. Así por ejemplo, mientras se realizaba el trabajo de campo para este informe, se pudo comprobar que los especialistas de CARE asesoraban a una de las comunidades para tramitar luz eléctrica. Gracias a la capacitación recibida, los comuneros y las comuneras se desempeñan mejor ante las instancias gubernamentales, lo que les ha permitido lograr el desarrollo de obras y reivindicaciones para la comunidad.

Con relación a este tema, los comuneros argumentan que ahora los pobladores de las comunidades asisten más que antes a las asambleas y a las reuniones, que los comuneros participan más en ellas y "saben preguntar bien", y que ahora hay mujeres como autoridades políticas de las comu-

nidades y que “quién iba a pensar antes”. Asimismo, afirman que “ahorita mismo nosotros no tenemos el menor miedo de conversar con quién sea, alcalde, quien sea, a dialogar, pedir nuestros derechos, todo eso”. En torno a los programas en las emisoras radiales, sostienen que “nosotros con EDUBIMA sabemos de qué está hablando, castellano o quechua, nosotros mismos nos damos cuenta, ya estamos evaluando”. Ahora no sólo se trata de que toda la comunidad participe en la elaboración de los planes de trabajo, sino que estos planes incluyan también el tema educativo. Como afirmó un docente, “esto no se veía tampoco”. Se trata entonces de un *empoderamiento* a los actores para que estos gestionen proyectos para su comunidad y tomen el control de los asuntos importantes. Las capacitaciones en gestión tienen como consecuencia, a su vez, que la participación se sostenga en los mismos actores:

“Yo creo que en la vida diaria lo que yo estoy viendo es realmente que las organizaciones en las comunidades hoy en día están 100% avanzando. Por ejemplo, en donde yo trabajo antes no se hacía, por ejemplo no había las clases virtuales, en dos sitios había, entonces eso yo creo que se ha mejorado, ahora las comidas; ya tienen una artesanía, también es un logro porque gracias a esas capacitaciones se ha podido, por que tantas reuniones, capacitaciones, hay algunos que ya no dependen de CARE sino que solitos, claro todo inicio es difícil pero de ahí solito se camina, los mismos comuneros se van a Azángaro, gestionan, mejoran su comunidad, su escuela, consiguen mejores condiciones... Acá el agua es lo más importante, entonces acá todos tienen agua. Eso se ha gestionado con el proyecto. La escuela ha ayudado a desarrollar a la comunidad. Tú empiezas diciendo: los niños necesitan agua y no es pues, la comunidad necesita agua, y haces gestiones y te organizas. Eso antes, mi experiencia, no se veía” (Docente).

Es importante continuar con el desarrollo de las “capacidades comunicativas dialogantes” sin perder de vista el aspecto cultural, pues al enfatizar que los comuneros y comuneras deben saber “funcionar bien” (o “preguntar bien”, por ejemplo) para que “aprendan” a negociar con el sistema y así obtengan buenos resultados para la comunidad, a veces se corre el riesgo de dejar de lado la dinámica de la misma comunidad y la manera en que en este espacio funciona la gestión y el liderazgo. En todo caso, con las acciones realizadas por el programa, se ha generado en las comunidades un ambiente favorable

para la participación social en la educación, que constituye una suerte de pilar sobre el cual se apoya todo el trabajo. Al principio, "el proyecto tenía a los padres por un lado y a la escuela por otro", y "las reuniones eran aparte la comunidad y aparte la sección educativa". Sin embargo, ahora los padres y los docentes se relacionan para tomar decisiones: "Los padres de las cinco comunidades de nuestra área de influencia tienen reuniones casi semanales y, en dichas reuniones, la escuela es un tema central. Incluso asisten los docentes". (Especialista de CARE). Lo que el programa ha logrado es que en las comunidades rurales, donde había existido un divorcio entre escuela y comunidad, los padres de familia apoyen el mejor desarrollo de la escuela.

4.1.1.2 Lecciones aprendidas

Condiciones que favorecieron el desarrollo de la estrategia

Una de las condiciones que favoreció los buenos resultados obtenidos por el proyecto EDUBIMA fue el trabajo de coordinación y sensibilización que emprendió el equipo a nivel de instancias políticas y educativas regionales y nacionales. El proyecto EDUBIMA ha sido capaz de obtener el respaldo y la aceptación de las autoridades educativas de la región, autoridades que, en un principio, se mostraban reacias a la EIB y que, en la actualidad, no solo aprecian y ayudan al proyecto, sino que, además, defienden a la EIB y la han incorporado en el debate sobre el Proyecto Educativo Regional. Este cambio de actitud de las instancias educativas ha sido promovido por el propio proyecto, que se ha visto obligado a negociar y a convencer a quienes tenían capacidad de decisión en temas educativos. Se trata entonces del desarrollo de la estrategia desde un enfoque de incidencia política, que luego contribuyó a la institucionalización de la propuesta. Gracias a esta visión, que trasciende el ámbito de la escuela, el proyecto EDUBIMA ha alcanzado buenos resultados. El trabajo de sensibilización que se emprendió desde el proyecto, con sectores con incidencia política y alianzas generadas con ellos, ayudó a *visibilizar* la propuesta y a que ésta tuviera acogida en los sectores oficiales. Ello favoreció el desarrollo del trabajo, pues desde el Sector se facilitaron los procesos, se respondió a los pedidos de CARE y hasta se emitieron resoluciones sin objeciones.

Sin embargo, esta preocupación por el nivel "macro" no ha sido el único pilar sobre el cual se ha basado el proyecto. Una segunda condición que facilitó los resultados obtenidos fue la preocupación por el nivel micro, es decir,

por el nivel comunitario. A lo largo de todo el proceso, se apreció una clara preocupación por motivar y comprometer a las autoridades comunales, a los docentes y a los padres de familia, quienes no siempre estuvieron a favor de la EIB. Y no se trata solamente de un logro del proyecto, sino que, a su vez, ha permitido que la propuesta se institucionalice en las propias comunidades y que la gente se esfuerce por sacarla adelante. El trabajo se centró en los padres de familia y en las autoridades comunales, que si antes dudaban de la EIB, hoy asumen a EDUBIMA "como nuestro proyecto, [porque] los CARE así nos han hecho sentir". (Líder de la comunidad de Huaracóni). Desde un inicio, cuando se realizó el diagnóstico en las comunidades, se involucró a los padres de familia y a las autoridades comunales. Esto permitió que los padres y madres de familia comenzaran a percibir la educación como parte de la comunidad y no sólo de la escuela. Como afirmó un especialista de EIB: "Es la primera vez que se convoca a los padres de familia tan constantemente y se les dice que ustedes son los que tienen que participar en la propuesta de gestión y la propuesta institucional; y ellos están concientes de eso y ellos aportan bien, sino que nunca se les ha dado la oportunidad, entonces estos son espacios que se les brinda a los padres de familia y ellos aportan" (Especialista de CARE).

Otro aspecto que favoreció el desarrollo de la estrategia fue la promoción de la alianza entre líderes campesinos de diferentes comunidades. Así, el proyecto ha trabajado con organizaciones comunales, como por ejemplo, con la Unión Nacional de Campesinos; y, en el marco de esta organización, se ha convocado a los líderes comunales de Azángaro para que reflexionen sobre su identidad cultural. Asimismo, se han celebrado alianzas con campesinos aimaras que cuentan con mayor acceso a capacitación que los quechuas quienes, a partir del contacto con los primeros, han desarrollado una preocupación por su propia cultura y se han comprometido a desarrollarla. En estos encuentros "ya no se han quedado chiquitos los quechuas, han traído sus refuerzos, muy bonito, nos hemos quedado muy contentos de que de todas maneras hemos despertado en ellos eso de que estén en competencia pero sana, seguro han mejorado también los temas de su identidad, de su cosmovisión, ha sido un tema muy interesante, ahí se ha tratado de interculturalidad". (Especialista de CARE). Ante el liderazgo desarrollado por el pueblo aimara, los campesinos de Azángaro han pensando que "nosotros debemos prepararnos también". El proyecto, entonces, ha promovido la articulación de las bases locales para fortalecer un proyecto común de educación sostenible en el tiempo.

En general, es posible afirmar que el compromiso de la mayoría de los docentes también ha facilitado el desarrollo de la estrategia. A través de todo el proceso, los docentes comprendieron la importancia de los padres de familia en la educación de sus hijos, y aprendieron a valorar lo que ellos podían aportar inclusive en el plano pedagógico. Si se considera que los mismos profesores también han sido socializados en un contexto quechua-hablante, conciliarse con los padres y reconfigurar la imagen que tienen de ellos implicó –de alguna manera- reconciliarse con su propia cultura y con sus propios conflictos identitarios. En efecto, uno de los rasgos centrales del racismo peruano es que constituye una relación de uno consigo mismo y no sólo una ideología que regula las formas de relación con el otro (Portocarrero 1992). Y es que, en vista de que la mayoría de la población tiene sangre india, discriminar a alguien por indio "supone negar una parte de su propia identidad: discriminar, odiar y despreciar a elementos constitutivos del propio yo" (Manrique 1999). Por tanto, la reconceptualización de estos otros (los padres) por parte de los docentes, ha facilitado enormemente que se pueda hablar de un avance en la participación de estos actores en el proceso educativo.

Finalmente, los logros en los niños y niñas también han sido importantes para mantener el compromiso de padres de familia y docentes con el desarrollo de la estrategia. Al respecto, en agosto del año 2006 se realizó una evaluación para medir el nivel de rendimiento de los alumnos de las escuelas que recibieron la intervención del proyecto durante tres años (Tumi y Paxi: 2006). La evaluación final demostró diferencias muy significativas entre los logros de aprendizaje en alumnos de tercer y cuarto grados en las escuelas donde se desarrolló el proyecto, y los encontrados en las escuelas comparables que formaron parte del grupo de control: fueron 90% mejores en comprensión lectora y producción de textos en castellano (un promedio de 13,4 frente a 7,1 en una escala del 1 al 20); 1162% mejores para quechua (un promedio de 12,1 frente a 1,0); y 132% mejores para matemática (un promedio de 13,4 frente a 5,8). Los propios padres de familia son conscientes del progreso de los niños y de que, con el proyecto EDUBIMA, la educación en su comunidad ha mejorado: "Han aprendido de lengua materna a leer, hablar claro y ser mejor en la lectura, inclusive el año pasado han sido de Hilahuata los niños eran ganadores, porque estaba con el proyecto CARE, en otras de las escuelas por el sector de Hilahuata, los niños retrasaban. El año pasado como han ganado recién se dan cuenta que era mejor el CARE".

Condiciones que dificultaron el desarrollo de la estrategia

Las percepciones, actitudes y estereotipos de los docentes en contra de la EIB y su influencia en los padres y madres de familia dificultaron inicialmente la participación de estos últimos. Docentes y padres y madres familia criticaban que en las escuelas se enseñara en quechua. Por otra parte, los profesores, en su mayoría, menospreciaban o ignoraban a los padres y pensaban que su participación era necesaria solamente para la construcción de escuelas, reparación de aulas, caminos u otras obras de infraestructura. Además, los docentes decían a los padres que sus niñas o niños eran menos inteligentes, lentos y que no tenían buena actitud para el aprendizaje; maltrato que, generalmente, los padres aceptaban, sin cuestionar el poder del "experto". Sin embargo, como hemos anotado anteriormente, con la construcción participativa del currículo, la elaboración de materiales educativos con docentes y estudiantes y la participación de los padres y madres de familia en el proceso pedagógico, los docentes fueron transformando poco a poco sus estereotipos y mejoraron su desempeño pedagógico. Los resultados de este proceso se hicieron evidentes en el mejoramiento de los logros de aprendizaje de las niñas y niños, lo que terminó por convencer a maestros, padres de familia y autoridades comunales de las ventajas de la EIB.

Sin embargo, aún se necesita mucho trabajo para que el docente interiorice aquellos cambios realizados a nivel curricular y para que tome consciencia de que se trata de una herramienta para el mejor desempeño de su labor pedagógica y no una sobrecarga laboral (Tumi et al. 2006). Si ello no ocurre, la validación y la institucionalización del currículo será una realidad a medias. Al respecto, se han podido observar ciertos avances, pues para verificar si los docentes aplican el currículo en las aulas a cabalidad, se ha creado un sistema muy interesante, por el cual los profesores que mejor manejan la propuesta se convierten en "monitores", cuyo trabajo consiste en ayudar y asesorar a los docentes que todavía no logran implementar adecuadamente la propuesta. En el actual momento de universalización de la propuesta en todas las escuelas de EIB de la región Puno, la labor de estos monitores es vital.

Por otro lado, el papel de los especialistas en EIB también ha sido clave en el proceso, pues su participación ha generado confianza entre los docentes. Como afirmó uno de ellos, los docentes ahora ven con mejores ojos la

propuesta y no se oponen a ella. Sin embargo, muchos actores consideran que "a los especialistas les falta bastante", en el sentido de que no están tan capacitados como los docentes que han formado parte del proyecto EDUBIMA. Así por ejemplo, mientras que todos los docentes capacitados por CARE escriben y leen en quechua, muchos de los especialistas no lo hacen. Como afirmó un docente en torno a los especialistas: "Solamente ellos ingresan a lo que es, están trabajando solo por un año, entonces solamente entran por la educación primero y no tanto por la especialización". Este aspecto ya ha sido contemplado por el proyecto y ha sido incorporado en una nueva etapa del proyecto EDUBIMA que, bajo el nombre de *Kawsay*, busca trabajar con un número bastante mayor de escuelas, concentrarse en la gestión pedagógica y en el trabajo con directores de escuelas y autoridades del Ministerio. El proyecto *Kawsay* constituye una garantía de que se continuará con el proceso de institucionalización que, si en el proyecto EDUBIMA constituía una etapa del trabajo, aquí constituye el objetivo central. En efecto, este proyecto no sólo busca reforzar la preparación pedagógica de los maestros de las 60 escuelas con las que se trabaja en la actualidad, sino sobre todo mejorar las capacidades de acompañamiento y monitoreo de los especialistas en una línea de gestión que ya no se reduce al ámbito comunal, sino que abarca a toda la sociedad civil para que las entidades relacionadas con el desarrollo de la educación puedan mejorar sus capacidades en función de la EIB. Se trata de un enfoque en el que el aspecto político de la EIB cobra gran fuerza.

4.1.1.3 Reflexiones finales

La estrategia presentada constituye un paso importante en la construcción de propuestas curriculares para responder a los desafíos de un país pluricultural y multilingüe como el Perú. Los niños de estas escuelas no sólo han obtenido logros académicos, sino también una mayor confianza en el proceso educativo. En efecto, ellos disfrutaban ver que sus padres participan activamente en el aula, lo cual además les genera orgullo y entusiasmo. Por otro lado, el apoyo de sus padres en casa los favorece pues, por ejemplo, les cuentan cuentos en quechua y "ya no son indiferentes" frente a la formación de sus hijos. El hecho de que muchos de los padres ya no se opongan a que sus hijos hablen en quechua en sus hogares (y ya no les digan "no, que cómo vas a hablar, es un atraso") genera una mayor coherencia entre la escuela y la comunidad, y favorece un aprendizaje de

más calidad y una mayor seguridad en los niños. En ese sentido, se puede afirmar que la EIB se ha visto fortalecida. El proceso participativo para la elaboración de la propuesta del currículo es una experiencia replicable en otros contextos: se trata de una propuesta sistematizada en la que no sólo se cuenta con el currículo de EIB y con textos escolares en dos lenguas, sino también con libros de carácter etnográfico y con sistematizaciones y diagnósticos.

Cuando se habla de la generalización de la propuesta en la región Puno, no sólo se hace referencia a las zonas rurales, sino también a "todas las escuelas urbanas, rurales polidocentes, multigrados, unidocentes y para todos los niveles: inicial, primaria, secundaria, inclusive superior" (Especialista de EIB). En Puno existe un discurso en torno a la existencia de categorías étnicas discretas (aimaras, quechuas y mistis) que, a su vez, cargan consigo valoraciones distintas por parte de los habitantes de la zona (Callirgos 2004). Así, resulta fundamental que desde el proyecto también se trabaje con la población urbana el tema de la discriminación, como parte de la propuesta de una educación intercultural para todos. Si los habitantes de la ciudad no modifican la forma en que representan a los otros (los campesinos quechuahablantes de las zonas rurales), poco se podrá avanzar en el *empoderamiento* de los actores más oprimidos de la región. Como afirmó un padre de familia durante el trabajo de campo, "aunque no hables, ya te miran, te están mirando, feo. Eso sí se siente, cuando uno llega al Azángaro, se hace sentir eso, discriminación". Por lo tanto, si bien creemos que desde el COPARE se pueden establecer políticas para la implementación de una educación intercultural (y por qué no, bilingüe) para zonas urbanas, es fundamental un trabajo de incidencia con los actores que formarán parte de esta nueva propuesta.

La institucionalización de la experiencia del proyecto EDUBIMA no sólo es un proceso en marcha, sino que, en muchos aspectos, es una realidad. Ello se debe, en gran medida, a la capacidad de los miembros del equipo de mantener una relación fluida con los actores educativos del Estado. Desde un inicio, la institucionalización del trabajo era un aspecto central y constituyó una de sus fases. Ella garantiza un respaldo legal regional que no se encuentra en otras regiones del Perú donde también se trabaja la EIB, y que deberá consolidarse con el nuevo proyecto Kawsay. Para lograr la sostenibilidad de la propuesta a nivel regional, es fundamental asegurar el aspecto técnico y político de los especialistas: por un lado, es necesario

especializarlos en la temática de la EIB y, por otro, se debe garantizar su estabilidad en los organismos del Sector.

El enfoque de incidencia política ha logrado que la EIB se *visibilice* en la agenda de la región Puno con mucha más fuerza que antes. Sin embargo, la institucionalización no debe ser vista como la mera aplicación o generalización del currículo a toda la región, sino que se debe generar que se replique la estrategia de construcción curricular y que las comunidades participen en este tipo de procesos. Como ocurre con la estrategia de revitalización lingüística en la zona chiquitana de Bolivia, con la estrategia promovida en Puno se ha conseguido que se desarrolle, en torno al tema educativo y a la EIB, una movilización sin precedentes en los últimos años. Es fundamental aprovechar este logro para seguir mejorando, enriqueciendo, validando y haciendo más pertinente la propuesta curricular inicial.

4.2 Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (Alto Marañón, Amazonas)

En 1985, el Instituto Superior Pedagógico Loreto, la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) y el Centro de Investigación Antropológica de la Amazonía Peruana (CIAAP) de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP), firmaron un convenio de apoyo interinstitucional con el fin de desarrollar un diagnóstico educativo, sociolingüístico y socioeconómico que sentaría las bases para el diseño de una propuesta de formación de docentes de primaria con especialidad en EIB. El diagnóstico, realizado en siete organizaciones indígenas, permitió, entre otros aspectos, recoger las inquietudes de padres de familia y dirigentes con relación a la educación escolar. Una primera constatación fue la existencia de un sentimiento de frustración generalizado respecto a la escuela. Los padres se quejaron de las dificultades que sus hijos tenían para entender el castellano y expresarse en este idioma en todas las regiones en las cuales ésta era la segunda lengua de los niños. También señalaron que sus hijos egresaban de la primaria sin poder leer ni escribir, y que tenían serias limitaciones en el manejo de las operaciones matemáticas básicas. Los resultados de las pruebas aplicadas a los niños de sexto grado demostraron que el nivel de la mayoría de ellos correspondía a segundo de primaria.

Los dirigentes y algunos padres de familia también se refirieron a problemas relacionados con la pérdida de conocimientos y valores, atribuidos al

tiempo que los niños dedicaban a la escuela, que les restaba posibilidades de desarrollar habilidades y conocimientos necesarios para desenvolverse en su medio. Sin embargo, también se refirieron a la falta de interés de sus hijos por adquirir dichos conocimientos. En las regiones más expuestas a la colonización, los padres se quejaron de que sus hijos sentían vergüenza de ser indígenas y de hablar su lengua. Algunos reportaron que su falta de manejo de los conocimientos y habilidades básicas necesarias para desempeñarse en la comunidad les hacía sentirse incómodos y ansiosos por salir a las ciudades en busca de nuevas oportunidades.

El Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) nació en 1988 para ofrecer una formación docente en EIB que fuera expresión orgánica del movimiento indígena amazónico y que contrarrestara las acciones civilizadoras del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) imperantes en la zona. El Programa surgió a partir de un convenio de cooperación interinstitucional entre el Gobierno Regional de Loreto, el Ministerio de Educación, el Instituto Superior Pedagógico Público Loreto (ISPP Loreto) y AIDSESP, en el que se autorizaba el desarrollo del programa de formación inicial (profesionalización) y de capacitación de docentes en servicio para jóvenes y docentes, respectivamente, en la especialidad de EIB.

En 1988, el Programa FORMABIAP comenzó la formación docente inicial con alumnos de siete pueblos indígenas y, durante los siguientes años, se incorporaron alumnos procedentes de ocho pueblos indígenas del norte y centro de la amazonía. Así, los pueblos awajun, wampis, ashaninka, shi-pibo, quechua, kukama-kukamiria, nomatsiguenga, tikuna, shawi, kandozi, shapra, witoto, bóóraá, shiwilu y achuar han participado, en diferentes momentos, en esta experiencia. Asimismo, el Programa FORMABIAP ha desarrollado acciones de profesionalización de maestros en servicio desde inicios de la década de 1990 y, a lo largo de los años, ha modificado su estrategia. Actualmente, el programa desarrolla actividades de formación, profesionalización y capacitación con los pueblos awajun, ashaninka, nomatsiguenga, quechua, kukama-kukamiria, tikuna, shawi, shiwilu, kandozi, shapara y achuar.

La propuesta educativa intercultural bilingüe del Programa FORMABIAP está orientada a formar maestros capaces de desarrollar una educación que promueva la revalorización del modelo social de su pueblo y que potencie la participación de los niños y niñas como actores y miembros de éste en el marco de un Estado pluricultural. Específicamente, busca ofrecer a los

docentes indígenas elementos que les permitan identificar, valorar y manejar los recursos de su medio; desarrollar un nivel de autonomía relativa frente al mercado a fin de garantizar que la satisfacción de las necesidades básicas de la población no esté totalmente sujeta a sus vaivenes; identificar y valorar las estrategias de organización social, económica y política desarrolladas por sus pueblos; y considerar su herencia cultural como piedra angular de un desarrollo sostenible y digno enmarcado en el conocimiento y defensa de los derechos colectivos de los pueblos indígenas.

La propuesta del Programa FORMABIAP estuvo inicialmente centrada en la incorporación de contenidos indígenas en los currículos escolares oficiales. Sin embargo, la experiencia ha demostrado la necesidad de enriquecer esta visión a favor de un enfoque más amplio que considere las categorías y procesos a través de los cuales los pueblos indígenas construyen, transmiten y difunden sus saberes. Esto no sólo implica enriquecer las estrategias metodológicas, sino también profundizar en el conocimiento de las categorías a través de las cuales se interpreta la realidad natural y social. Además, la identificación de las categorías y lógicas a través de las cuales los niños y los futuros docentes construyen su aprendizaje también puede ayudar a generar una mayor comprensión de los desencuentros y conflictos culturales que frustran el desarrollo de aprendizajes en los diferentes niveles de la educación formal. Es necesario recordar que uno de los grandes retos de los programas de EIB es construir estrategias de aprendizaje intercultural, lo cual sólo será posible en la medida que se tenga un mejor conocimiento sobre cómo se construyen los aprendizajes en los diferentes contextos socioculturales.

Es en este marco en el que se desarrolla la estrategia de participación social y la de capacitación, monitoreo y seguimiento en aula en la zona del Alto Marañón con la población awajun. Es importante precisar que la estrategia de capacitación se enmarca en la de participación basada en la noción de redes educativas que agrupan a un conjunto de comunidades. Como no se podría hablar de la estrategia de capacitación sin considerar el marco de las redes en el cual se insertan los talleres que las conforman, se analizará primero la estrategia de participación y luego la de capacitación. Asimismo, a diferencia de las otras estrategias analizadas en esta publicación, estas dos estrategias del Programa FORMABIAP son bastante recientes, por lo cual se enfatizará no tanto las acciones realizadas, sino más bien el surgimiento de una nueva concepción de ambas. Sin perjuicio de lo señalado,

las estrategias ya han empezado a movilizar a los actores involucrados y a generar cambios importantes en ellos.

4.2.1 Estrategia de participación social

La Red Educativa Comunal constituye un modelo de gestión educativa que compromete la participación de diversos actores sociales de comunidades e instituciones educativas geográficamente próximas para mejorar la calidad de la educación y para promover el desarrollo sostenible de las comunidades y pueblos (FORMABIAP 2005). Ésta se organiza con la participación de los actores sociales de las comunidades de su ámbito: el Consejo Directivo de la red, representantes de los docentes y de los directores, representantes de los alumnos y ex alumnos, y representantes de padres y madres de familia. Se trata de un mecanismo de organización que permite que la comunidad recupere el control de la educación al trabajar temas vinculados no sólo a lo estrictamente educativo, sino también a la salud, la agricultura, la reforestación, el territorio y la producción.

Inicialmente, la red fue concebida como un conjunto de docentes organizados con miras a la capacitación. Sin embargo, con el surgimiento de la nueva concepción de la educación, orientada a promover el bienestar de la población, este objetivo inicial resultó muy limitado, por lo que se decidió redefinir su organización y dar cabida a los actores sociales. Así, en el año 2005, nació la Red Educativa Comunal, inspirada en el trabajo que realizaba el Programa FORMABIAP en las redes del Pacaya y del Samiria (región Loreto). Es importante precisar que estas redes educativas comunales son diferentes a las que promueve el Ministerio de Educación: mientras éstas sólo congregan a profesores, las que se impulsan en el Maraón buscan la participación de toda la comunidad.

La formulación de la estrategia de participación a través de redes educativas comunales ha sido el producto de un largo proceso de consulta de experiencias organizativas que se inició con el trabajo que la Unidad de Defensa Nacional (UDENA) del Ministerio de Educación realizó en el Alto Maraón entre los años 1988 y 2001. Además se han recogido algunos elementos de la propuesta del Ministerio de Educación para promover redes educativas, así como algunas de las orientaciones de las redes que el Programa FORMABIAP impulsa en el Pacaya Samiria.

Sin embargo, la concepción educativa que fundamenta la propuesta de redes fue diseñada a partir de los alcances ofrecidos por dos procesos. En primer lugar, entre los años 2003 y 2004 el Programa FORMABIAP promovió una consulta sobre la situación de la educación en el Alto Marañón a raíz de los limitados avances de la EIB en la zona, en la que participaron autoridades comunales, ancianos, sabios y dirigentes de las federaciones y docentes. El resultado fue un diagnóstico de la situación de la niñez y la juventud del pueblo awajun y del estado de la educación escolar, así como un conjunto de alternativas y principios que guiarían el trabajo educativo en el Alto Marañón (ver la estrategia de capacitación, monitoreo y seguimiento en aula del Alto Marañón). En segundo lugar, en el año 2004 los miembros del Consejo Directivo de la AIDSESEP y los dirigentes de algunas de sus organizaciones regionales y locales desarrollaron dos talleres en Iquitos con los coordinadores y docentes del Programa FORMABIAP, con el fin de definir los lineamientos de política educativa de la AIDSESEP. En estos eventos se abordaron los conceptos de calidad de vida, calidad del bosque y bienestar. Los planteamientos y sugerencias de ambos talleres fueron recogidos por los representantes del proyecto como elementos básicos para reorientar el trabajo que se desarrollaba en el Alto Marañón con relación tanto a la gestión a través de redes como a la capacitación.

4.2.1.1 Análisis de la estrategia

Enfoque y objetivos de la participación

Si bien en el Programa FORMABIAP siempre se consideraron las actividades socioproductivas y el calendario comunal, el trabajo del docente quedaba circunscrito al aula y la escuela seguía siendo una isla que no respondía a los intereses de las comunidades locales ni a los del pueblo awajun. Así, en el mejor de los casos, los padres participaban en los diagnósticos y en la elaboración de los calendarios, mas no en la búsqueda de soluciones a los problemas. En tal sentido, la Red Educativa Comunal surgió como una alternativa frente a las redes educativas que sólo veían los problemas de la escuela y dejaban de lado los de la comunidad. Hoy en día, el pueblo awajun es consciente de que con el ILV y las misiones "estaban perdidos" y, durante un largo periodo de 45 años, "han estado manejados por ellos". Con esta estrategia, "la comunidad va a hacer suya la educación, quizás mucho más de lo que dice la ley". En palabras del director de la UGEL de Condorcanqui, "tenemos el marco; hay que profundizarlo".

Hasta hace muy poco, los comuneros awajun estaban convencidos, inducidos por el gobierno y por diversas instituciones, de que eran extremadamente pobres y de que tenían que esperar que les solucionaran todos sus problemas. Entonces, desde una concepción de desarrollo alternativa a la manejada por el sector hegemónico (Escobar 2000), las redes buscan que los pobladores sean conscientes de su riqueza en cuanto a recursos y conocimientos, y desarrollen nuevas estrategias de trabajo a partir de ella. Los actores afirman, sin embargo, que si la escuela continúa aislada, estos objetivos no van a poder alcanzarse. En efecto, la participación de la comunidad a través de las redes educativas comunales se concibe como indispensable para mejorar la calidad de la educación que, a su vez, está vinculada con la calidad de vida y la calidad del bosque. Cabe señalar que éste es precisamente el lema con el cual se identifica la organización de las redes educativas comunales del Alto Marañón.

La propuesta contribuye a la sostenibilidad de la EIB, en cuanto el proceso congrega a actores sociales y docentes en la búsqueda de estrategias para enfrentar los procesos de colonización del saber por medio de los cuales se perpetúa un orden jerárquico que acentúa el conocimiento hegemónico en desmedro de otros (Quijano 2000, Mignolo 2000). Como afirmaron los representantes del proyecto, los procesos de reivindicación de la lengua y la cultura, fundamentales para la EIB, van tomando cuerpo entre los pobladores a través de esta estrategia de participación social en la educación. Ellos perciben que existen temas que la EIB no ha desarrollado por estar muy centrada en el aula, y que existe la esperanza de que las redes educativas comunales puedan abordarlos.

Así por ejemplo, todos los entrevistados del pueblo awajun coincidieron en expresar su preocupación por los problemas sociales que viven y, principalmente, por las actitudes de los niños y jóvenes que han asistido o asisten a la escuela. Un docente indicó que a través de las redes se puede "hacer que nazca nuevamente la riqueza cultural que se ha perdido o dejado de lado, también la idea de respeto y cuestiones de salud". Señala que los padres deben asumir la responsabilidad de aconsejar y educar a sus hijos y fomentar el respeto. El director de la UGEL de Condorcanqui refuerza esta idea:

"Lo importante es que los padres tengan la idea 'yo soy parte de la educación'. La educación no está en la escuela solamente. La EIB estaba solamente cerrada a la escuela; los objetivos estaban muy cerrados, centrados en la escuela. Ahora la idea es que todos

somos responsables y el fundamental responsable es la comunidad, uno de ellos es el maestro. La Red Educativa Comunal enriquece a la EIB porque ofrece nuevos horizontes que las prácticas deben hacerse según la costumbre y vivencia de cada pueblo. Creemos que los jóvenes no saben por dónde caminar, se están volviendo atontados, *shupankau*, hay que hacer que el joven vea lo que le corresponde tomando vegetales”.

Muchos de los entrevistados del pueblo awajun han tomado conciencia de cómo la escuela ha irrumpido en contra de la educación que les brindan los padres a sus hijos. Enfatizan que algunas formas de afrontar la crianza de los hijos o la salud se están perdiendo. Así, por ejemplo:

“Hay mucha preocupación por el efecto que ha tenido la escuela: mucho se ha dejado creer que los niños no debemos maltratarlos, no debemos obligarlos, tenemos que darles libertad para que salgan a pasear, hacer sus necesidades, deporte, baño, anzuelo, de allí se ha descuidado mucho la cultura. Están *shupankau*, eso significa que mucho se han metido a la ociosidad, más se dedican a dormir. Antiguamente no hacían eso”.

“Antiguamente los niños eran ágiles, sanos, fuertes, ahora apenas hay epidemia de gripe todos están en la cama y tenemos que buscar medicamentos para ponerles o darles; antiguamente todo el tratamiento era con plantas medicinales. Los niños no tomaban leche, ni azúcar, ni piña, era un defecto para un niño awajun. No solamente es castigar al niño con correa o palo, hay otra forma y hacerle sentir que se dé cuenta y hacer cumplir el mandato de su persona mayor. Al decir *shupankau* no hablo solamente de los niños sino también de la comunidad. Los padres de familia no asumen la actividad en la comunidad para garantizar que haya limpieza permanente” (Director de la institución educativa Bajo Canampa).

Las redes son, entonces, una oportunidad para que la comunidad retome las riendas de la educación que reciben sus hijos y les transmita sus expectativas de vida. También han sido concebidas como una estrategia para orientar el fortalecimiento de la organización local de las comunidades. El objetivo es que éstas se conviertan en niveles de organización reconocidos que ejerzan presión en la demanda de mejoras en el sistema educativo. La proyección es incluso que la organización no sea sólo por redes sino por cuencas que

cuenten con un comité directivo que las represente. Definitivamente, las redes también contribuyen a articular las experiencias que las comunidades desarrollan actualmente de manera independiente. Como afirmó el representante del proyecto: "Cada comunidad está un poco desarticulada de las otras... Cada una hace sus propias iniciativas. Incluso dentro de la comunidad hay comités dedicados a diferentes aspectos, piscigranjas, de reforestación, etc." (Miembro del Programa FORMABIAP). Finalmente, la estrategia de participación social también puede facilitar que las comunidades reciban apoyo de las diferentes instituciones. Asimismo, se trata de evitar que las comunidades aisladas estén supeditadas al regatón (comerciante que viaja por el río) que viene a comprar sus productos y que, más bien, se busquen mejores niveles de articulación con el mercado regional.

En el marco de estos objetivos, las funciones de las redes educativas comunales del Alto Marañón son las siguientes: planificar, organizar y ejecutar actividades que se orienten al mejoramiento de la calidad de la educación y de las condiciones de vida; defender el territorio y sus recursos; fortalecer la participación de la comunidad y de las instituciones aliadas para el desarrollo eficaz de las actividades programadas por la red; promover la formulación de la propuesta curricular de la red; evaluar el desempeño de los docentes de la red; elaborar la propuesta de cobertura de plazas vacantes, así como los movimientos del personal docente de las instituciones y programas educativos de la red; e integrar y articular los esfuerzos y recursos de la comunidad a fin de desarrollar proyectos productivos pertinentes orientados al desarrollo sostenible de las comunidades de la red (FORMABIAP 2005). Como afirma el epígrafe de esta estrategia, lo que se busca es que, a través de estas acciones, la comunidad defina el destino que tendrá la educación en su ámbito. No se trata de una participación centrada en el aspecto pedagógico, sino de una participación que se define más en términos de gestión educativa (Corvalán y Fernández 1998). La participación se entiende en términos de distribución de poder entre todos los actores del quehacer educativo, de la organización interna de las escuelas y de las relaciones que se establecen dentro de la escuela así como entre ella y la comunidad.

Mecanismos de participación y actores involucrados

La estrategia nació de los miembros del equipo destacado al Alto Marañón por el Programa FORMABIAP, quienes presentaron la propuesta de gestión a partir de redes educativas comunales a la UGEL de Condorcanqui, la cual

la asumió e incorporó en su plan estratégico de trabajo. Como afirma su director: "La UGEL garantiza el trabajo que hace FORMABIAP. Apoyamos con los especialistas para el refuerzo del trabajo".

Así, los representantes del proyecto diseñaron la propuesta inicial de gestión a través de redes con el director y los especialistas de la UGEL de Condorcanqui. Ésta se definió y enriqueció en los talleres de capacitación realizados con docentes y con actores sociales de las cinco redes piloto con las que trabajó el Programa FORMABIAP durante el año 2005. Los jefes de las comunidades que participaban en estas redes y los presidentes de las asociaciones de padres de familia participaron en un taller de dos días de análisis y reflexión de la propuesta. Luego de un largo debate en el cual se plantearon las diferencias existentes entre las redes educativas y las redes educativas comunales, así como la importancia que podían tener estas últimas para el pueblo awajun, se enriquecieron sus planteamientos básicos y se organizó la estructura del consejo directivo.

La Red Educativa Comunal se organizó de la siguiente manera: el Consejo Directivo, conformado por el presidente, el secretario, el tesorero, dos vocales y el *pamuk* (el que orienta y aconseja); el Comité de Gestión, integrado por los comités de Educación (con un coordinador y dos docentes demostradores), de Desarrollo Sostenible (con un coordinador y promotores) y de Territorio y Medio Ambiente (con un coordinador y promotores); las comunidades locales, representadas por sus autoridades comunales y organizaciones de base; y los Grupos de Interaprendizaje (GIA), constituidos por directores, docentes y alumnos de las instituciones y programas educativos; aunque últimamente se han integrado otros actores sociales de las comunidades locales como parte del proceso de enriquecimiento de la estrategia organizativa. Cabe señalar que estos últimos han asumido un papel fundamentalmente técnico-pedagógico. A lo largo del primer semestre del año 2006 se continuó con la revisión de la estrategia organizativa, y como consecuencia, se consideró necesario que la organización de las redes respondiera a la concepción de la educación que abarca calidad de educación, calidad de vida y calidad del bosque. Así surgió la idea de incluir los tres comités que actualmente conforman la red.

Según el director de la UGEL de Condorcanqui, la organización de redes educativas comunales responde a la organización del pueblo awajun en comunidades que, a su vez, cuentan con anexos:

“Las comunidades están organizadas en comunidades tituladas. Cada comunidad tiene un presidente titular y después los presidentes de cada anexo. Las redes responden a ese sistema de organización. No van al contrario. Una organización que rompe la organización misma crea problemas. En este caso, la sede de la red (la comunidad demostradora) corresponde a la sede de la comunidad que tiene un jefe titular, y las comunidades miembros serían como los anexos que tienen sus apus pero responden al jefe titular”.

Actualmente, la estrategia se desarrolla en el marco de un convenio de gestión entre la DINEIBIR y el ISPP Loreto, con el fin de desarrollar la capacitación docente en EIB en Amazonas. Además, la UGEL de Condorcanqui y la Oficina de Coordinación Educativa (OCED) de Nieva le dan respaldo institucional a la constitución y consolidación de las redes: ambas convocan a los talleres que se realizan a través de estas instancias y participan en la definición de los temas tratados en ellos, así como en la conducción de los talleres para docentes coordinadores, docentes demostradores, facilitadores, docentes en general y actores sociales. En el caso de Condorcanqui, no sólo participan los especialistas, sino también el director, quien además se desplaza a las comunidades con el fin de supervisar el trabajo de los facilitadores. Los especialistas de ambos órganos intermedios participan en las tareas de supervisión y monitoreo. Por su parte, la DINEIBIR aporta el presupuesto para el desarrollo de los talleres en el marco del plan de capacitación.

Los facilitadores asumen la conducción de los talleres descentralizados para docentes y actores sociales, en los cuales se trata el tema de la gestión por redes y el seguimiento de las tareas previstas en las comunidades de las redes bajo su responsabilidad. Además, orientan el desarrollo de los diagnósticos participativos comunales y el seguimiento de los planes de trabajo previstos por las escuelas y comunidades que les han sido asignadas: “El facilitador ve cómo está funcionando, cómo están las relaciones entre la sede y los anexos, las otras escuelas, ver si hay error que hay que solucionar, también fortalecer lo que está bien” (Director de la UGEL de Condorcanqui). Sin embargo, se ha previsto que los facilitadores de las cinco redes piloto con las cuales el Programa FORMABIAP se inició en el año 2005, desarrollen este trabajo de manera más intensiva.

Los secretarios de educación de las organizaciones indígenas son invitados a participar en los diferentes talleres que se realizan con docentes y con

actores sociales, y se espera que apoyen el funcionamiento de las redes. Según los representantes del proyecto, todas las organizaciones están de acuerdo con este trabajo, aunque algunas participan de manera incipiente. Éste es el caso de la Federación de Comunidades Nativas del Río Nieva (FECONARIN) y de la Federación Aguaruna de Dominguza (FAD). El único secretario de educación que participa de manera continua es el de la Organización de Desarrollo Fronterizo de las Comunidades del Cenepa (ORDECOFROC), quien ha asumido la difusión del documento que se redactó como producto de las consultas realizadas en los años 2003 y 2004, el cual orienta el trabajo educativo en la zona. Además, acompaña a los facilitadores de las cuatro redes que están dentro de su jurisdicción para divulgar la visión que tiene su organización sobre la participación social a través de las redes y evidenciar el respaldo que la ORDECOFROC le da a este trabajo. Por último, los docentes coordinan con los padres de familia todo lo referido a las actividades productivas que conforman el plan de trabajo de la comunidad. Sin embargo, aunque la mayoría de participantes está motivada y promueve este trabajo, los representantes del proyecto señalan que aún hay algunos maestros que se resisten y quieren limitar su tarea al campo técnico-pedagógico. Se trata, en todo caso, de que la escuela se vuelque hacia la comunidad y de que los maestros medien en este proceso.

Áreas de acción

En las cinco redes piloto con las que se trabajó en el año 2005, se eligieron los primeros consejos directivos con la presencia de las organizaciones indígenas, las autoridades comunales y los especialistas de la UGEL de Condorcanqui y la OCED de Imaza. En dicho año se realizó un diagnóstico situacional participativo en cada una de las comunidades de estas redes con miras a la elaboración de un diagnóstico general de la red. En este diagnóstico se contemplaron aspectos como los de alimentación, educación, salud, vivienda y agricultura a fin de generar cambios a través de acciones organizadas. También se identificaron los recursos con los que cuenta cada una de las comunidades. Aunque actualmente los facilitadores de las otras 17 redes también promueven el desarrollo de diagnósticos en las comunidades de sus redes, este año le han dado prioridad al trabajo en las comunidades demostradoras. En las otras comunidades inician el proceso de consulta durante sus visitas de seguimiento y lo dejan en manos de los docentes de la institución educativa.

Dado que la estrategia seleccionada se ha empezado a implementar recientemente, por el momento se están ofreciendo alcances sobre la concepción de las redes y su estructura organizativa en las reuniones con los actores sociales de todas las redes, y se está dejando que su constitución surja a partir de las demandas de las comunidades. En este sentido, se intenta que los miembros de los consejos directivos de las cinco redes piloto participen en los talleres dirigidos a los docentes demostradores y coordinadores así como a los facilitadores y a los secretarios de educación de las organizaciones indígenas. Asimismo, es importante precisar que se ha dado prioridad al proceso de consolidación de las redes educativas comunales en las cinco redes piloto con las que se trabajó en el año 2005, y que las otras aún mantienen la estructura de las redes educativas que impulsó la UDENA y que fueron reorientadas a partir de los aportes de la Unidad Descentralizada de Centros Educativos (UDESE) en el ámbito de la OCED de Imaza. La idea es adaptar las redes educativas ya constituidas luego de haber cumplido con todos los requisitos exigidos por el Ministerio de Educación en función a la propuesta de las redes educativas comunales.

En las redes se trabaja, por ejemplo, el tema de los valores y cómo impulsarlos desde una perspectiva awajun, que implica una purga y un desarrollo espiritual basados en la búsqueda de la visión. En su calidad de miembro de la red, el *pamuk* realiza ceremonias de toma de ayahuasca y toé (hierbas alucinógenas) pues, como él afirma, "antiguamente, para empezar una nueva era el hombre tenía que purgarse. Como ésta es una nueva educación, hay que purgarse. Recogemos lo tradicional, es una educación que recoge, que fortalece de acuerdo a las bases espirituales. Buscar la visión ya no es para guerrear, sino para el conocimiento". De esta manera, los padres "han ido tomando mayor consciencia de la necesidad de ir superando esta situación en la que están los niños y jóvenes, que de alguna manera ha sido producto de educación escolar, que hace creer al niño que en su comunidad no va a lograr nada, que en el mundo mestizo están todas las maravillas" (Miembro del FORMABIAP). En ese sentido, los padres se preocupan cada vez más por la pérdida de valores de las nuevas generaciones y por el hecho de que ahora son "ociosos, mentirosos, ladrones". Como ellos afirman, estas nuevas generaciones "no tienen visión". Así lo plantearon claramente unos padres de familia:

"El año pasado hemos iniciado toma de ayahuasca y wais (hierba alucinógena) para tomar con los niños. Un señor mayor nos ha

apoyado. Es bueno para vomitar la suciedad de nuestro estomago, limpiarnos el cuerpo. Ayahuasca también nos ayuda a ver visiones, nuestro futuro. Esto es parte de la educación porque allí entra la disciplina. A veces cuando los hijos se ponían rebeldes se hacía dietar y tomar wais. Al siguiente día tomaban ayahuasca, allí salían respetuosos, sabían respetar”.

“Nosotros decimos que *tsuwatwake* (suciedad) entra al estómago y eso le da la pereza, ociosidad. Al limpiar, uno queda hábil. La rebeldía se corta por temor a que le hagan dietar. Si no le doy esa base (a mis hijos) no hay educación, no se puede aprovechar el trabajo escolar”.

Es importante precisar que la toma de alucinógenos no sólo se restringe a los niños. En efecto, algunos hombres mayores (incluidos varios profesores) han reconocido que no tienen visión, y esto los lleva a consumir toé, ayahuasca y tabaco. Durante el trabajo de campo realizado para este estudio, una joven de unos 24 años nos contó que ella y otras mujeres de su edad también se habían decidido a tomar estas bebidas. Según ella, la experiencia la había ayudado a definir muchas cosas porque había tenido una visión de su futuro.

Los representantes del proyecto señalan que los informes de los facilitadores sobre el trabajo en las cinco redes piloto revelan que los comuneros están esperanzados en esta forma de organización. Igualmente, consideran que el desarrollo de diagnósticos sociales participativos ha ayudado a identificar problemas, a priorizarlos y a formular algunas alternativas de solución. Así por ejemplo, a través del diagnóstico los comuneros han reflexionado sobre la necesidad de reforestar, pues se había reducido en forma alarmante el número de palmeras. Ahora se ha empezado a sembrar árboles maderables en las chacras y a hacer piscigranjas. La misma autoridad comunal señaló que el trabajo en redes ayuda a promover una mayor consciencia sobre la necesidad de cuidar el bosque, en tanto se difunde la idea de calidad de bosque. En esta línea, en la comunidad de Bajo Canampa se han empezado a trabajar temas comunales desde la escuela, como la problemática de la basura, el mejoramiento de las chacras y la reforestación. En este último caso, los niños se han encargado de los viveros y de distribuir los plantones a los padres y madres de familia para que los siembren en sus chacras. Las redes han promovido un mayor nivel de participación de los padres de familia en el trabajo educativo. Mientras que antes se cohibían ante los maestros,

los padres de familia afirman que “ahora nos podemos decir cara a cara los problemas” (Docente). Además, se advierte menos ausentismo por parte de los maestros y de los niños.

Actualmente, los padres se preguntan en qué consiste el desarrollo, y están internalizando la idea de que la calidad de la educación no se limita al aprendizaje escolar. Hasta hace poco, los padres de familia, las autoridades comunales y los presidentes de las Asociaciones de Padres de Familia (APAFA) ayudaban con el alimento, el alojamiento y el traslado de los docentes, e incluso iban a la escuela a apoyar en el desarrollo de las clases. Sin embargo, siempre sentían que la educación implicaba una tarea del docente en la que ellos debían apoyar pero no comprometerse. Sin embargo, a partir de las reflexiones realizadas desde la consulta del año 2003 y de los diagnósticos comunales, la gente se ha empezado a dar cuenta de que la formación de los niños no sólo consiste en educarlos en la escuela, sino también en que desarrollen las capacidades necesarias para desenvolverse en su medio.

Varios actores han referido que esta estrategia contribuye a consolidar una EIB con una “visión cultural” (autoridad comunal). Por su parte, el director de la UGEL considera que las redes abren nuevos horizontes para que las prácticas educativas se hagan de acuerdo a la costumbre y ayuden a consolidar la EIB. El apu de Urakusa se expresa dentro de la misma línea: “Vemos que estamos llevando pura cultura occidental, hay pocos padres ancianos, todos son jóvenes que han perdido nuestra costumbre”. Por lo tanto, a pesar del corto tiempo que tiene la estrategia, un logro importante de la red es haber afianzado la relación entre la escuela y la comunidad.

4.2.2 Estrategia de capacitación, monitoreo y seguimiento en aula

Por exigencia de las organizaciones indígenas, entre los años 1993 y 2002 el Programa FORMABIAP desarrolló una estrategia de profesionalización de maestros en servicio en las subsedes de Santa María de Nieva en el Alto Marañón, San Lorenzo en el Bajo Marañón y Satipo en la selva central. Esta formación se extendió durante cinco años a través de ciclos escolarizados que se realizaban en cada sede durante las vacaciones escolares de enero a marzo, y a través de ciclos no escolarizados que se desarrollaban de abril a diciembre en las escuelas donde laboraban los maestros. Durante el desarrollo del ciclo no escolarizado, los maestros recibían materiales de

trabajo a distancia para profundizar los contenidos del ciclo escolarizado, y eran supervisados y asesorados por un equipo de docentes. En el año 1995, el Programa FORMABIAP inició acciones de capacitación con el objetivo de introducir su propuesta educativa en ámbitos geográficos mayores. A partir del año 1996, el alcance de la capacitación aumentó de manera considerable debido a la designación del Programa FORMABIAP como ente ejecutor del Plan de Capacitación Docente en EIB. Sin embargo, en los últimos dos años el programa ha decidido circunscribir su atención a las regiones de Loreto y Amazonas. Así, en el año 2004 inició un proceso de formación de docentes en la especialidad de educación inicial intercultural bilingüe que recogió insumos del trabajo de capacitación de promotoras de educación inicial que el propio programa había realizado entre los años 1999 y 2003 en la selva central. No obstante, es importante puntualizar que todas estas modalidades de formación en servicio no alcanzaban los resultados esperados.

Por lo tanto, si bien el Programa FORMABIAP ha desarrollado acciones de capacitación en el Alto Marañón desde principios de la década de 1990, en los últimos tres años se empezaron a presentar un conjunto de situaciones que obligó al programa a reorientar la concepción y la estrategia con la que estaba trabajando. En efecto, luego de casi 20 años de la realización del diagnóstico inicial, entre los años 2003 y 2004 el Programa FORMABIAP promovió el desarrollo de una consulta sobre la situación de la educación en el Alto Marañón a raíz de los limitados avances de la EIB en la zona, a través de talleres en las comunidades de Mamayaken y Nazareth y en el pueblo de Santa María de Nieva, en los que participaron docentes, autoridades comunales, ancianos, sabios y dirigentes de las federaciones. El diagnóstico que se elaboró a partir de la consulta sobre la situación de la niñez y la juventud del pueblo awajun motivó un conjunto de propuestas alternativas que guiarían el trabajo educativo en el Alto Marañón. Los participantes plantearon que la actual educación escolar no tomaba en cuenta aspectos de la educación indígena que son importantes para la "formación de la persona", y que los padres no participaban en la educación de sus hijos, sino que la dejaban en manos de los docentes. Los resultados fueron recogidos en la cartilla *Waimaku, waisam, pamuk, aidau, ijunja chicham jintiakbau*. Muchas de las ideas allí expresadas fueron incorporadas como elementos que orientarían la estrategia de participación social a través de redes educativas comunales, así como la estrategia de capacitación, monitoreo y seguimiento en aula que aquí comentamos.

Desde junio del año 2005 se ha implementado una estrategia de capacitación, monitoreo y seguimiento para la población awajun del Alto Marañón. Organizada a partir de la conformación de redes educativas comunales, esta estrategia está dirigida no sólo a 380 docentes awajun e hispanohablantes (que trabajan dentro de las redes bilingües⁴⁵), sino también a dirigentes de las organizaciones indígenas locales y representantes de las comunidades que conforman las 22 redes ubicadas en los distritos de Cenepa y Nieva (provincia de Condorcanqui) y en el distrito de Imaza (provincia de Bagua). La estrategia consiste en la selección de comunidades demostradoras y la realización de talleres descentralizados, el asesoramiento cercano a los docentes, el respeto por las estrategias metodológicas que los docentes prefieren, y el trabajo directo con los comuneros para promover su participación en las tareas conjuntas previstas por la institución educativa y la comunidad.

4.2.2.1 Análisis de la estrategia

Sentido de la capacitación

Una nueva estrategia de capacitación, monitoreo y seguimiento en aula empezó a reemplazar a la anterior porque se constató que ésta no satisfacía las expectativas de la EIB. Los padres comenzaron a demandar cambios y, los docentes, asesoramiento más directo. Se observó la necesidad de trabajar de manera desconcentrada por redes al evidenciarse los límites de las capacitaciones masivas. Así, se aprovechó la figura de la red que ya venía impulsando el Ministerio de Educación en Imaza, aunque estas redes eran sólo de docentes y no implicaban un trabajo con la comunidad. La estrategia partió de esta condición para hacer una propuesta distinta.

Además de la necesidad de trabajar con redes, se contempló una nueva concepción de la capacitación, monitoreo y seguimiento en aula no restringida al aspecto pedagógico. Los representantes del proyecto explican que la propuesta actual está fundamentalmente orientada a promover una educación

45 Cabe señalar que todas las redes de la UGEL Condorcanqui son bilingües, y que una de ellas incluye a tres instituciones educativas del pueblo de Santa María de Nieva, cuyo alumnado es awajun en más del 60%. Los docentes mayormente hablan castellano, aunque algunos de ellos hablan awajun. Esto no sucede en la OCED de Imaza de la UGEL Bagua, la cual cuenta con redes bilingües y con redes no bilingües. En este caso, sólo participan en la estrategia los docentes castellanohablantes que trabajan en instituciones educativas reconocidas como bilingües.

estrechamente vinculada a las nociones de calidad de vida y calidad del bosque que conducen a la idea de bienestar general del pueblo awajun:

"Hemos ido creando una visión de lo que sería la noción de calidad de educación desde la perspectiva de los awajun. No sólo se ve desde la perspectiva de logros de aprendizajes: capacidad de comprensión lectora o desarrollo de capacidades matemáticas. Si bien esto es importante, creemos que se debe complementar con el desarrollo de capacidades de los jóvenes para desarrollar actividades productivas en la comunidad, y con capacidades para la defensa del territorio y el manejo de los recursos. Pensamos que no habrá calidad de la educación mientras no se piense en calidad de vida y calidad del territorio y de los recursos. Todo eso nos llevaría a la noción de bienestar. La construcción de condiciones para generar bienestar es fundamental en la propuesta del pueblo awajun de lo que es educación. Esta es la visión teórica que orienta el trabajo" (Especialista del FORMABIAP).

Así, esta estrategia de capacitación, monitoreo y seguimiento no se circunscribe al logro de aprendizajes de lectoescritura y lógico-matemáticos, sino que también se vincula al desarrollo comunal a través de la ejecución de un conjunto de proyectos productivos y la reflexión y búsqueda de alternativas a problemas sociales: "La educación debe fortalecer a esos niños en la búsqueda del desarrollo comunal" (Director de la UGEL de Condorcanqui). Ya no se trata solamente de la solución a los problemas pedagógicos, sino de una concepción de educación que incorpora, por ejemplo, la problemática de la reforestación, el empobrecimiento de las chacras y hasta la pérdida de la tradición de toma de ayahuasca por parte de los niños y jóvenes. Como resultado, se ha realizado un plan de reforestación en 11 comunidades de la red de Urakusa y un plan para construir una casa de cultura para promover los valores con apoyo del *pamuk*, y se ha preparado una chacra de policultivo para obtener semillas de alimentos que se estaban perdiendo (Facilitadora de la red educativa de Urakusa).

"Hay algunos padres iletrados y otros con primaria completa. En base a la capacitación, los padres y las madres van aprendiendo cómo es la educación, cómo marcha la calidad de la educación, calidad de vida, calidad de bosque. Antes había bastantes recursos donde estamos ahora. La facilitadora nos enseña para reforestar palmiche, ungurahui, recursos de la zona, para que algún día nues-

tros hijos no sufran, ahora tenemos que reforestar, no hay pescado, tenemos que hacer piscigranjas”.

“También hemos conversado de que nuestros paisanos tomaban ayahuasca, toé; en esa época eran bien inteligentes. Hemos hablado en los talleres para construir un lugar al lado de la catarata a la que puedan ir niños, jóvenes o padres de familia, o un joven o una señorita. A veces en la comunidad no faltan errores. Si una persona comete una falta se puede darle a tomar toé, ayahuasca para que vea su visión. Los niños tomando pueden cambiar, autoevaluar su personalidad. Este trabajo me ha gustado bastante” (Presidente de la APAFA).

Es importante precisar que esta propuesta de capacitación, monitoreo y seguimiento se distingue de aquella que promueven la DINEIBIR y otras instituciones vinculadas al plan de capacitación docente en EIB. Por un lado, los representantes del proyecto consideran que, si bien el Estado ha superado la idea de participación circunscrita al techado del local, su propuesta de capacitación de los actores sociales está básicamente centrada en la vigilancia del docente y en la aceptación de la EIB por parte de los comuneros. Por otro lado, también consideran que mientras la DINEIBIR sigue orientando la capacitación para que los maestros desarrollen determinadas estrategias metodológicas a través del envío de separatas que priorizan ciertos enfoques, en esta estrategia se ha optado por trabajar con las metodologías con las cuales los profesores se sientan más cómodos.

A diferencia de lo ocurrido en años anteriores, cuando se capacitaba mediante charlas magistrales de especialistas en concentraciones masivas, esta estrategia supone trabajar de manera más directa a partir de la experiencia de los propios docentes y de manera más articulada con sus propias formas de aprender. Al igual que lo establecido para la estrategia de metodología de enseñanza del castellano como segunda lengua en la amazonía boliviana, ésta se concibe en función de sus destinatarios. En ese sentido, se reformula la noción de capacitación para tomar en cuenta las formas de conocer, de aprender y de concebir la realidad de los maestros: “Significa darle más peso a la observación, a hacer las cosas con ellos” (Miembro del FORMABIAP). Sin embargo, este tema recién está cobrando peso en el programa:

“Estamos compartiendo experiencias, no estamos buscando pruebas, investigaciones de otros lados, sino que se trabaja con estrategias de acuerdo a la forma de pensar y querer de las comunidades. Si

no se hace esto, no se puede tener efecto en el magisterio, porque el magisterio es de las mismas comunidades” (Director de la UGEL de Condorcanqui).

Se trata, entonces, de una estrategia que busca promover una mejor relación entre el maestro y la comunidad en el desarrollo del proceso educativo. Como afirmó el director de la UGEL de Condorcanqui: “Se busca que el maestro se involucre en la educación con la comunidad y que la comunidad también participe en este proceso”.

Gestión de la capacitación

A inicios del año 2005, el Programa FORMABIAP presentó su nueva propuesta de capacitación, seguimiento y monitoreo a la UGEL de Condorcanqui y la consolidó con el apoyo de su director y especialistas. Actualmente, la estrategia se desarrolla en el marco de un convenio de gestión entre la DINEIBIR y el ISPP Loreto, con el fin de desarrollar la capacitación docente en EIB en el departamento de Amazonas. El ISPP Loreto ha formulado planes de capacitación, promoción, seguimiento y monitoreo, así como una propuesta de investigación-acción sobre la base de los referentes otorgados por la DINEIBIR con respecto a cada uno de estos temas. Asimismo, se ha comprometido a desarrollar las capacitaciones según el plan propuesto y a presentar tres informes (inicial, de proceso y final) a la DINEIBIR, a la Dirección Regional de Educación Amazonas y a las UGEL de Bagua y de Condorcanqui. Por su parte, la DINEIBIR asigna un asesor de la capacitación, quien debe viajar a la zona para realizar el seguimiento al proceso y asesorar la investigación-acción.

El ISPP Loreto ha designado una coordinadora académica y 25 facilitadores para el desarrollo de la estrategia, de los cuales 18 son externos (contratados por el Ministerio de Educación) y siete, internos (a través del Programa FORMABIAP, el ISPP Loreto asume parte de sus honorarios). Todos los facilitadores externos, además de cuatro de los internos, han sido asignados a cada una de las 22 redes educativas comunales existentes en la zona. Durante 15 días residen en la comunidad demostradora -en la cual desarrollan acciones de seguimiento y monitoreo-, y los 15 días restantes los dedican a visitar las instituciones educativas de la red bajo su responsabilidad. Como se ha mencionado anteriormente, el seguimiento y el monitoreo no se limitan al aula, sino que también consideran el acompañamiento en las

tareas productivas y procesos sociales que las instituciones educativas y las comunidades hayan decidido realizar. Los facilitadores inician su trabajo en cada comunidad de la red bajo su responsabilidad con el diseño de un diagnóstico situacional participativo. Asimismo, ellos mismos se encargan de manejar los recursos económicos de la red de la que son responsables y elaboran informes económicos y de actividades.

El coordinador académico y uno de los facilitadores internos viven permanentemente en Santa María de Nieva y desde allí visitan las comunidades e instituciones educativas. Los otros dos facilitadores internos viven en Iquitos y viajan a la zona con el fin de reforzar las acciones de seguimiento en las redes que tienen un mayor número de docentes o que muestran problemas en el trabajo con el facilitador. La coordinadora académica del Programa FORMABIAP y uno de los facilitadores internos son los responsables de organizar los talleres para los facilitadores y los docentes coordinadores y demostradores. Ellos comparten su conducción con los especialistas de la UGEL de Condorcanqui y de la OCED de Nieva de la UGEL de Bagua.

Cada red cuenta con un comité de educación conformado por un docente coordinador y dos docentes demostradores. Cada uno de estos docentes asume la responsabilidad de las didácticas de Lengua 1, Lengua 2 y Lógico-Matemática durante el desarrollo de los talleres de capacitación. Los docentes coordinadores y demostradores son elegidos por los docentes de su red por haber demostrado habilidad en el desarrollo de las didácticas antes mencionadas. Es importante recalcar que mientras que la propuesta de redes del Ministerio establece que el coordinador no debe trabajar en el aula y que su labor debe limitarse a la supervisión de las instituciones educativas a su cargo, en este caso no es así. El docente coordinador asume el rol de director o de docente de aula, informa del trabajo que realiza a los docentes que participan en la red y realiza acciones cuando el caso lo amerita. Además, se encarga de difundir las fechas de los talleres de capacitación de su red y de coordinar y hacer seguimiento al funcionamiento de los GIA. Durante el año 2005, los docentes coordinadores administraron los recursos económicos destinados a los talleres descentralizados de 17 redes educativas comunales y elaboraron los informes de actividades.

Los representantes del proyecto destacaron que el director de la UGEL y los especialistas participan en la organización e implementación de los talleres para los docentes coordinadores, demostradores y facilitadores, quienes, a su vez, desarrollan réplicas en los talleres desconcentrados. Igualmente,

señalaron que dichos funcionarios han interiorizado los fundamentos de la propuesta de capacitación, monitoreo y seguimiento. Asimismo, según lo acordado con la UGEL de Condorcanqui, tres especialistas -el director del área de gestión pedagógica, el especialista de la Dirección de Educación Rural de la DINEIBIR y el especialista de EIB de primaria- deben participar en las supervisiones. Para poder recibir el monto fijado por la DINEIBIR por este concepto (350 soles al mes por especialista), cada uno debe presentar su plan de trabajo. Por su parte, la OCED de Imaza tiene prevista la participación de dos especialistas quienes, sin embargo, según los representantes del proyecto y los facilitadores, realizan pocas visitas.

Los secretarios de educación de las federaciones también constituyen actores importantes pues, junto con los docentes coordinadores, demostradores y facilitadores, participan en los talleres que se realizan en Santa María de Nieva. También se espera que acompañen a los facilitadores en sus visitas a las comunidades con el fin de avalar y difundir la propuesta educativa, y aprovechar la oportunidad para fortalecer su trabajo organizativo. Sin embargo, sólo uno de los secretarios de educación ha asumido esta tarea a cabalidad. Por último, los representantes de la comunidad también han formado parte de esta propuesta de capacitación, monitoreo y seguimiento en aula. Durante el año 2005, la capacitación dirigida a los actores sociales estuvo limitada a los jefes de las comunidades, a los presidentes de la APAFA de las 22 redes, a los miembros del Consejo Directivo de las cinco redes piloto, y a los presidentes y secretarios de educación de las federaciones. Si bien la participación de los comuneros en los talleres ha sido escasa, es importante señalar que sí han participado activamente en la elaboración de los diagnósticos participativos situacionales y en la implementación de las tareas que se definen a nivel de cada comunidad. Durante el presente año se busca que la desconcentración de los talleres permita ampliar el número de representantes de las comunidades.

Como se puede apreciar, la experiencia del Programa FORMABIAP en el tema y el apoyo logrado por parte del Ministerio de Educación y los directores y especialistas de las UGEL, ha otorgado cierta solidez al proceso de capacitación. Debido al peso y compromiso de las instituciones, los cambios en los docentes -producto de la capacitación recibida- podrán ser más sostenibles. La experiencia también ha ayudado a impulsar el diseño de una estrategia de seguimiento y monitoreo en la UGEL de Condorcanqui, la cual será asumida por sus especialistas y por las áreas de coordinación

educativa de Wampami y Alto Nieva. Así entonces, de manera similar a lo ocurrido con el Proyecto EDUBIMA, la estrategia de participación social basada en redes educativas comunales ha sido asumida como parte de la visión y misión de la UGEL de Condorcanqui y ya conforma su plan de trabajo. La UGEL de Condorcanqui y los especialistas bilingües de la OCED de Imaza han decidido convertir a las redes educativas en redes educativas comunales de manera progresiva.

Enfoque de la capacitación

El desarrollo de la estrategia supone la selección de una comunidad demostradora en cada red. En esta comunidad se desarrollan, a lo largo de todo el año, tres talleres de capacitación desconcentrados dirigidos a docentes (el primero, de tres días de duración; y los otros dos, de dos días de duración) y uno dirigido a los actores sociales de la red:

“La capacitación la hacemos en talleres descentralizados a nivel de red. Esto es un gran avance frente al trabajo que se venía haciendo entre los años 1997 y 2004, en el cual se desarrollaban capacitaciones concentradas masivas, en las cuales reuníamos a todos los docentes de Condorcanqui para trabajar con ellos en ocho o diez aulas, con un horario y temario, y el seguimiento era mínimo” (Miembro del FORMABIAP).

Los talleres de capacitación de docentes están fundamentalmente orientados a la reflexión y enriquecimiento de su práctica. Sin embargo, durante la primera mañana del primer taller de tres días también se abordan temas generales dirigidos a coadyuvar al proceso de construcción de la propuesta educativa del pueblo awajun. Entre estos figuran, por ejemplo, el análisis del currículo básico de educación regular, la diversificación curricular y la discusión sobre la propuesta de gestión por redes educativas comunales:

“Los capacitadores⁴⁶ que no sean meros expositores que entregan los formulismos: fórmulas de programaciones, de sesiones de aprendizaje. Presentan su proyecto de una forma teórica y [se supone que] quedó entendible de forma muy sabia predicada por ellos. Eso no se hace aquí. Lo que aquí se hace es que el capacitador sea el que ponga lo que está aprendiendo en práctica, conjuntamente con

46 En este caso, se utiliza el nombre de “capacitadores” para referirse a los facilitadores.

los profesores. El capacitador ejecuta lo que ha aprendido durante su capacitación junto con los capacitados, entonces el capacitado aprende. Como somos profesores bilingües interculturales aprendemos mejor haciendo junto con el capacitador. No queremos al antiguo capacitador que venía a predicar muy bien con toda su sapiencia. Cuando el capacitado iba a la clase se encontraba que no puede encajar las piezas. Entonces, lo que ahora hacemos, es que el capacitador los lleve a un aula y allí se va desarrollando todo lo que se ha capacitado; entonces le abre un nuevo camino” (Director de la UGEL de Condorcanqui).

Sin embargo, inicialmente se encontró cierta resistencia en los docentes hacia la nueva estrategia de capacitación, en la medida que se centraba en recoger sus experiencias y desarrollar una reflexión a partir de ellas: los docentes estaban acostumbrados a sentarse a escuchar a los ponentes.

Asimismo, la estrategia contempla la importancia de combinar la capacitación con el monitoreo y seguimiento en aula. Por eso, el facilitador responsable de cada red desarrolla además una supervisión intensiva en la institución educativa de la comunidad demostradora, que supone diez días al mes de acompañamiento a los docentes de dicha comunidad. Durante las dos semanas restantes, el facilitador se desplaza a las otras instituciones educativas de la red y, en la medida de lo posible, trata de dedicar un día a la supervisión de cada docente: “El facilitador está a nuestro lado, cualquier cosa le podemos preguntar y así salir de la duda” (Docente).

“[Entre los años 1997 y 2004] Íbamos una vez o dos a las escuelas pero lo hacíamos por muestreo. No había un real seguimiento al trabajo que se hacía en las concentraciones masivas. Además, antes se definía la estrategia en Iquitos, nosotros sólo incluíamos los contenidos, los adaptábamos. Ahora hemos diseñado con los especialistas de la UGEL Condorcanqui toda la estrategia desde acá, desde esta realidad” (Coordinadora académica del FORMABIAP, plan de capacitación Alto Marañón)

Durante las supervisiones, el facilitador observa las clases de los docentes y luego conversa con ellos sobre el trabajo que han realizado, ya sea en reuniones individuales o grupales. Durante este proceso, los docentes deben identificar las capacidades que han querido desarrollar en los niños y niñas, explicar sus opciones metodológicas así como las razones por las cuales

han optado por ellas. Además, con el apoyo del facilitador, deben poder identificar sus limitaciones y pensar en alternativas. Durante el acompañamiento, el facilitador enfatiza la programación y el uso de los materiales de los que dispone la institución educativa, y llena la ficha de seguimiento con el apoyo del docente.

Un aspecto fundamental a discutir es el hecho de que la capacitación y el seguimiento refuerzan el uso de los métodos que los maestros manejan y con los cuales se sienten más cómodos. Como afirmó una facilitadora, la tendencia había sido que los docentes manejen el enfoque constructivista aplicado a la lectura y escritura y una serie de enfoques metodológicos claramente delimitados y concebidos por el capacitador antes de enfrentarse a la práctica del docente. Sin embargo, lo único que se conseguía con esta forma rígida de asumir la metodología era el rechazo de los docentes, quienes sentían que su experiencia no era tomada en cuenta. Con la presente estrategia "se trata de identificar qué método usa el maestro y enriquecer su trabajo con relación a ese método" (facilitadora) lo cual, como han afirmado algunos actores, genera mayor seguridad en los docentes. No obstante, no basta con que la capacitación "se adapte" a la metodología que usa el docente, sino que debe generarse una mayor reflexión en estos actores sobre lo que implica desarrollar metodologías con enfoque de EIB.

Asimismo, esta estrategia de capacitación, monitoreo y seguimiento en aula ha incorporado a los padres y madres de familia, quienes también participan en los talleres dirigidos a los maestros. El presidente de la APAFA comentó su participación de la siguiente manera:

"En las capacitaciones muchas cosas se aprenden de cómo desempeñan los profesores su trabajo. Ellos enseñan sus trabajos como si estuvieran enseñando a sus alumnos. Me gustó porque el padre de familia tiene que ir viendo, conociendo cómo desempeñan su trabajo. Yo estuve solamente escuchando de algunos temas importantes. Iba apuntando para prepararme mejor. Se vio varios casos: hay profesores agresivos, a veces no contestan lo que el niño quiere saber, a veces borran muy rápido. Se conversó con la profesora facilitadora, ella explicó cómo los profesores tienen que tratar a los niños, cómo pueden hacer."⁴⁷

47 El presidente de la APAFA de Urakusa es secretario del Consejo Directivo de la Red de Urakusa. Como

Es interesante señalar que, inicialmente, los docentes no estaban de acuerdo con la participación de los representantes de la comunidad en las capacitaciones. Como estableció una facilitadora: "Los maestros siempre decían que el padre de familia no debe meterse, ellos decían ¿qué sabe, acaso es pedagogo?". Al respecto:

"Ha habido resistencia de los docentes. Algunos se preguntaban por qué el apu tiene que estar en la capacitación, porque al estar el apu se va a enterar de todo lo que tienen que hacer en su centro educativo. Entonces no era antes así. Decían yo soy profesor, usted está con la comunidad, yo hago por aquí, usted por allá, pero ese aislamiento nos ha llevado al fracaso. Al unirnos se rompe todo esto y se pone a la educación a nivel comunal" (Director de la UGEL de Condorcanqui).

Sin embargo, aunque algunos docentes todavía no cambian de actitud, muchos de ellos ahora aceptan que los padres de familia participen más en el trabajo educativo. Asimismo, algunos maestros han adoptado una actitud más activa y propositiva frente a la capacitación. En algunas redes ya no esperaban el presupuesto de la DINEIBIR para organizar los talleres, sino que programaban sus reuniones y sólo pedían asesoría técnica. Con relación al trabajo técnico-pedagógico, los maestros planifican más y presentan algunas mejoras con relación al trabajo en la segunda lengua.

Asimismo, en los primeros talleres los representantes de la comunidad llegaban con la idea de "a ver qué nos dicen", y afirmaban "para qué nos invitan, si van a hablar de educación llamen a los docentes". Al trabajar en grupo preguntaban constantemente: "¿Quién es el ponente? Hemos venido a escucharlo". No ha sido fácil lograr que los padres cambien de actitud y que vean al facilitador como tal y no como un mero ponente. En este intento, ha sido clave la selección de los temas de las capacitaciones, porque los representantes de la comunidad se dieron cuenta, poco a poco, de que se trataba de temas que manejaban y en los que podían aportar: "En los talleres, yo me actualizo en temas que nunca he escuchado. Aviso a mi señora, converso con mis hijos, [sobre] cómo podemos educar a nuestros hijos, cómo corregirlos, también hablamos sobre la obediencia" (Padre de familia). Hoy en día, los padres de la comunidad demostradora

tal, ha asistido a los talleres de facilitadores, docentes coordinadores y demostradores, y en ellos ha experimentado lo que relata en la cita.

tienen muchas expectativas con relación a los logros de aprendizaje de sus hijos. Así por ejemplo, la supervisión de la facilitadora ha logrado motivar a algunos padres a revisar los cuadernos de sus hijos. Los padres ahora están preocupados por ver cómo camina y cómo se organiza y funciona la red para poder apoyar los talleres de capacitación descentralizados y para coordinar las visitas del facilitador. Ellos participan en la evaluación de los docentes, aunque sus exigencias de cambio o de permanencia de algunos de ellos no han tenido mayor repercusión por falta de respaldo de los órganos intermedios.

A partir de la estrategia implementada se ha generado, poco a poco, un discurso compartido sobre la orientación que debe tener la educación en el pueblo awajun, basada en criterios de calidad educativa, calidad de vida y calidad de bosque. Esta idea, que ha empezado a calar, se puede advertir en el discurso de los secretarios de educación, de los especialistas de la UGEL, de los docentes y de algunos representantes de la comunidad: "Cuando vamos a las comunidades, el jefe nos habla de esas cosas y los comuneros también las comentan" (Miembro del Programa FORMABIAP).

4.2.3 Lecciones aprendidas

Condiciones que favorecieron el desarrollo de las estrategias

Una condición que favoreció claramente el desarrollo de las estrategias, fue el marco legal que reconoce a las redes como una instancia de organización y desarrollo educativo. Al respecto, el director de la UGEL de Condorcanqui considera que ésta es la base que permitirá avanzar con una dinámica propia, a partir de la reflexión desarrollada con los diferentes actores sociales del pueblo awajun. Aunque la organización de red que propone el Ministerio de Educación sólo está conformada por docentes y está dirigida por el director de la institución educativa, el manual de redes educativas de la UDESE sí se refiere al desarrollo humano sostenible.

Otra condición favorable fundamental fue el hecho de que los especialistas de los órganos intermedios, como la UGEL de Condorcanqui y la OCED de Imaza, se hayan involucrado en el proceso de organización de las redes educativas comunales y hayan podido comprender cómo la concepción educativa que se ha venido desarrollando desde los talleres de consulta, se traduce en su estructura organizativa. Una pieza clave en este proceso

ha sido el director de la UGEL de Condorcanqui, uno de los primeros docentes awajun en plantear el tema de las redes educativas comunales como alternativa frente a las redes de docentes. Definitivamente, el contar con una persona convencida de la necesidad de esta orientación ha ayudado mucho en el proceso de definición y difusión de la estrategia. Además, es importante puntualizar el peso de los awajun en esa UGEL y las posibilidades que esto ofrece con relación al desarrollo de alternativas pensadas desde los pueblos indígenas.

La participación de los órganos intermedios en todo el proceso le otorga un respaldo oficial a la estrategia. En efecto, la presencia de los especialistas en la estrategia es fundamental ya que los docentes, comuneros y autoridades los toman muy en cuenta por ser los representantes del Estado. Los representantes del proyecto indican, por ejemplo, que muchos directores desarrollan los planteamientos que se presentan en los talleres porque "así lo manda la UGEL". Sin embargo, este respaldo oficial no significa necesariamente que los especialistas estén realmente involucrados en el desarrollo de la estrategia, incluso muchas veces no están presentes durante todo el taller y sólo asisten cuando les toca exponer algún tema. Los actores consideran que es necesario que los especialistas tengan mayor presencia en la comunidad.

La realización de los talleres de consulta promovidos por el Programa FORMABIAP entre los años 2003 y 2004 ayudó a los pobladores a identificar los límites de las experiencias escolares existentes y a solucionarlos. Al igual que con lo ocurrido en los congresos de revitalización lingüística en la amazonía boliviana o en los diagnósticos participativos del proyecto EDU-BIMA, el proceso de reflexión y sensibilización generado por estos talleres masivos "encendió el entusiasmo de la gente" e incentivó un proceso que, en cierta medida, ya se estaba forjando en la población. Este contexto de insatisfacción y frustración frente a lo que tenían y de búsqueda de algo nuevo, contribuye a explicar la respuesta tan positiva que ha generado la estrategia en las comunidades en las cuales se ha impulsado.

Así entonces, esta estrategia ha "pegado" (en palabras del director de la UGEL de Condorcanqui) en la población porque ya se percibía su necesidad desde que se realizaron los talleres de consulta para elaborar el diagnóstico de la situación de la EIB en el Alto Marañón. Por otro lado, la estrategia ha respondido a una demanda que exigía la participación de diferentes actores sociales en la capacitación: "Habíamos hecho un diagnóstico y se vio la necesidad de una capacitación en conjunto. Lo hacíamos un poco

aislado sólo a los maestros. Decíamos que todos tenían que participar en el trabajo educativo, pero que no se les consideraba en la capacitación” (Director de la UGEL).

Sin embargo, no se trata sólo de una demanda frente a la frustración generada por la educación del momento. Como lo plantean varios de los actores entrevistados, la propuesta de la estrategia ha tocado algo “vital” para el pueblo awajun, y los talleres de consulta contribuyeron a que esto sucediera, pues la participación de los ancianos y del *pamué* le dio legitimidad al evento. Ahora los padres comentan: “Lo dicen los *muun* (adultos), lo dicen ellos, nos dicen con su visión, nos orientan sobre lo que vamos a hacer”. Estos actores presentaron los lineamientos básicos de lo que debería hacerse para recuperar la forma en la que el pueblo awajun educa a sus hijos. En ese sentido, es interesante tomar en cuenta que la propuesta de redes educativas comunales podría estar *dando en el clavo* porque se ha basado en lo que los ancianos plantearon en el taller de consulta. En esa medida, no se trató de convencer a los awajun de la introducción de algo nuevo que podría no parecerles pertinente (como generalmente ocurre en los proyectos de innovación), sino de algo con lo que se sienten identificados porque es parte de su cultura. Además, como lo anotamos anteriormente, esta estrategia de organización de la red responde a las actuales estructuras organizativas del pueblo awajun y, en ese sentido, la coincidencia entre la propuesta de la estrategia y las expectativas de los pobladores no sólo es de contenido sino también de forma.

En cuanto al aspecto económico, es importante resaltar que el apoyo que canaliza la DINEIBIR para los talleres de capacitación en EIB ha sido fundamental, en la medida que ha facilitado la organización de los talleres de difusión de los alcances de las redes educativas comunales y ha cubierto los honorarios y los gastos de desplazamiento de los facilitadores que acompañan al proceso de expansión de esta estrategia. Sin embargo, los actores precisan: “La sola presencia, aunque en el accionar no se ve... el hecho de tener una Dirección Nacional refuerza la orientación que le damos al trabajo”. Señalan que, por ejemplo, la Mesa de Diálogo para el Desarrollo Educativo de los pueblos awajun y wampis con una orientación de EIB, fue una de las primeras que se desarrolló a nivel nacional y que ahora la DINEIBIR cuenta con un equipo dedicado a las mesas de diálogo y las está reforzando. Explican que ese tipo de trabajo impulsa el desarrollo de alternativas que recojan

aspectos de la cultura y la lengua indígenas. Asimismo, la respuesta de las instituciones que apoyan a las comunidades en el desarrollo de proyectos productivos con insumos y asesoría técnica ha contribuido a que los comuneros se animen a participar en el desarrollo de tareas productivas que involucran a la escuela y a la comunidad.

Otro aspecto fundamental que ha favorecido el desarrollo de las estrategias, es el hecho de que los representantes del Programa FORMABIAP estén presentes en la zona de manera continua, pues esto permite un constante contacto con los docentes, con los facilitadores y con las autoridades educativas. La presencia constante del facilitador en las comunidades también ha permitido que la estrategia alcance mayores logros. Como anotó uno de ellos: "Está cumpliendo un trabajo que no hacen los especialistas de la UGEL. No sólo supervisa a los docentes, sino que tiene que supervisar las tareas con la comunidad. Promueve y acompaña los trabajos definidos. Ahora también acompañamos a los padres, vemos su plan de trabajo".

Por su parte, los docentes coordinadores y demostradores han tenido un buen nivel de participación en los talleres realizados en Santa María de Nieva. Una demostración concreta de su interés en desarrollar un buen manejo de las didácticas ha sido su disposición para trabajar en turnos nocturnos durante la realización de dichos talleres. Asimismo, los docentes coordinadores y demostradores asumieron la conducción de algunos talleres de capacitación durante el año 2005, ya que sólo cinco de las 22 redes contaban con facilitadores. En abril del 2006, los docentes coordinadores y demostradores de dos redes decidieron realizar sus talleres de capacitación sin la presencia del facilitador, dado que aún no se contaba con el presupuesto del Ministerio de Educación para su contratación. Definitivamente, el haber recogido una línea de base que permite contar con referentes para evaluar los avances de la estrategia no sólo exige logros al docente, sino que también compromete al facilitador.

Condiciones que dificultaron el desarrollo de las estrategias

Un gran problema que limita el desarrollo de estas y de otras estrategias es la falta de disponibilidad oportuna del presupuesto del Ministerio de Educación. Su entrega tardía frena el desarrollo de las actividades (contratación de facilitadores y desarrollo de talleres, por ejemplo). Aparentemente, una de las causas de esta demora es que el Ministerio primero atiende la convo-

catoria de los entes ejecutores que participan en la capacitación mediante concurso y deja para después la firma de los convenios con los institutos superiores pedagógicos públicos. Como afirma un miembro del Programa FORMABIAP: "El despegue de una estrategia alternativa necesita de cierta continuidad hasta que se consolide y sea autosostenible".

Esto nos conduce a una reflexión importante. Una debilidad de esta estrategia es su dependencia del Ministerio de Educación. Aunque el programa ha encontrado aliados en alguna UGEL, no trabaja descentralizadamente con la región –con la Dirección Regional de Educación– sino, más bien, en un ámbito más local y con la DINEIBIR. En ese sentido, podríamos plantear que el desarrollo de la propuesta está sujeta a prioridades nacionales más que regionales pues, en lugar de descentralizarse, al menos el tema financiero se maneja desde Lima. Sin embargo, el ideal de la descentralización es agilizar la ejecución administrativa del programa mediante la utilización del dinero de la región. Una propuesta de este tipo tendría que ir acompañada de la incidencia política necesaria para insertarse en los lineamientos del proyecto educativo regional de la Dirección Regional de Educación. Esto demuestra la ausencia de la EIB en los organismos descentralizados educativos a nivel regional.

Es importante mencionar también que los docentes que concursan para trabajar como facilitadores no necesariamente son los mejores ni están convencidos de la propuesta educativa que se quiere implementar a través de la estrategia. Algunos asumen este cargo como un trabajo que les permite salir por un tiempo de la escuela. Muchos de los docentes mejor calificados y más convencidos de la propuesta no están dispuestos a asumir el papel de facilitadores pues, según los representantes del proyecto, las condiciones de trabajo los obligan a estar lejos de sus hogares y en continuo movimiento. Además, si bien sus honorarios son un poco más altos que los de los maestros en ejercicio, están limitados a los meses escolares y no cubren los de vacaciones. Por último, a los maestros no les resulta conveniente pedir licencia, ya que ello implica la pérdida de sus años de servicio, lo que resulta insólito si se considera que se trata de trabajar en la misma educación oficial.

Esto explica por qué no hay continuidad en el trabajo de los facilitadores. Cabe señalar que sólo tres de los 22 facilitadores responsables de las redes son maestros cesantes, lo cual significa que los demás necesitan solicitar licencias sin goce de haber que tienen una duración limitada (un año como

máximo). Varios de los entrevistados mencionaron casos de docentes coordinadores y demostradores que han sido desplazados por la UGEL hacia instituciones educativas de otras redes e inclusive casos en los que se ha cambiado a todo el comité educativo de la red. La falta de estabilidad también afecta a los docentes asignados a las instituciones educativas de las comunidades demostradoras. Ahora bien, está claro que el papel central que la estrategia otorga a los facilitadores y a los docentes coordinadores y demostradores con relación a sus posibilidades de continuidad y sostenibilidad difícilmente podrá ser cumplido si se mantienen las condiciones actuales de inestabilidad de los docentes. Esta realidad impide especializarlos y construir una propuesta sostenible.

El director de la UGEL de Condorcanqui y los especialistas también son conscientes de la necesidad de garantizar la estabilidad de los docentes y la continuidad de los facilitadores: "Los profesores y facilitadores no se deben mover. Si cada día vamos a estar cambiando, ¿qué logros vamos a tener? Uno de los objetivos es mantener a los docentes en su propia red". (Director de la UGEL de Condorcanqui). Sin embargo, su práctica contradice esta declaración. Según nos han informado los docentes entrevistados y los representantes del proyecto, una de las razones de esta inestabilidad se debe a la necesidad de desplazar a los maestros que han tenido problemas en las comunidades debido a presiones familiares. En tal sentido no sólo se trata del profesor y su problema, sino de quién es y cuáles son sus redes de parentesco. Eso influye mucho en la UGEL, pues la familia defiende al docente con problemas y exige al director de la UGEL que lo cambie a otra plaza.

La inestabilidad de los docentes es un obstáculo mayúsculo si se considera, sobre todo, que la estrategia busca constituirse en una propuesta de calificación de docentes de la zona. En efecto, a través de la estrategia de capacitación, monitoreo y seguimiento en aula se pretende calificar a los docentes awajun elegidos en su red como coordinadores de red y como docentes demostradores para que realicen los talleres descentralizados en cada una de las redes. Así se sentarían las bases de la sostenibilidad del proceso, porque se busca que cada red sea autosuficiente. A pesar de que los docentes cuentan con el apoyo puntual del facilitador, la idea es que la estrategia se sustente en los recursos propios de la red. Sin embargo, esta propuesta se basa en el supuesto de la estabilidad de los docentes.

Con relación a los docentes también existen otras dificultades. Al igual que con las otras estrategias analizadas, nunca faltan quienes tienen liderazgo y, al mismo tiempo, ponen trabas al trabajo del facilitador por no estar convencidos de la necesidad de desarrollar la EIB. Además, existen también maestros formados en institutos y universidades que no ofrecen la especialidad de EIB y a los que les resulta difícil desarrollar el trabajo que se impulsa en las capacitaciones. Como los representantes del proyecto anotaron: "La capacitación les queda chica (en el sentido de que necesitan más) porque tienen vacíos en su formación, no han sido formados en la especialidad bilingüe intercultural, han sido formados como cualquier maestro". Por otro lado, como los maestros de la zona han pasado por procesos acelerados de formación (profesionalización), en realidad requerirían una capacitación más sostenida y de más largo aliento, que no sólo apunte a aspectos metodológicos sino a superar problemas que arrastran desde la primaria.

Si bien la designación de comunidades demostrativas -que cuentan con instituciones educativas demostradoras- es uno de los aspectos centrales de la estrategia, las condiciones de trabajo en estas instituciones no siempre son las más adecuadas, fundamentalmente por dos factores. Por un lado, como ocurre con las demás comunidades de la red, los profesores no necesariamente son los mejores. En Bajo Canampa, por ejemplo, los dos docentes fueron cambiados y llegaron dos nuevos en el mes de agosto: la profesora que trabaja con los tres primeros grados tiene dos años de experiencia y aún no termina sus estudios; y el profesor responsable de los tres grados restantes es conocido por su falta de estabilidad pues -como señalaron los padres de familia- constantemente se mueve de escuela en escuela. Por otro lado, muchos de los profesores de las comunidades demostradoras tienen una carga excesiva de alumnos. Así por ejemplo, la profesora de Bajo Canampa tiene 45 alumnos de primer, segundo y tercer grado; y el profesor de la misma institución tiene 36 de los tres últimos grados. Los docentes de esta institución comentaron que la OCED de Imaza eligió a esta comunidad como demostradora debido a que cuenta con una buena infraestructura y con energía eléctrica, así como con comuneros muy activos y dispuestos para el trabajo. Sin embargo, no se consideró la cantidad de alumnos por aula.

Otra limitación con la que hay que lidiar es la concepción de redes del Ministerio que todavía manejan los especialistas de la UGEL de Bagua. En efecto, esta UGEL ha orientado la organización por redes en el ámbito de la OCED de Imaza desde esa perspectiva, y muchas ya están constituidas de manera formal.

Actualmente, se trabaja con el especialista de la OCED de Imaza a fin de impulsar la participación de otros actores sociales en las redes, a partir de los avances que ya se han dado con relación a la conformación de redes de docentes. No obstante, podrían surgir algunos contratiempos con los especialistas de Bagua cuando llegue el momento de darle formalidad a este nuevo concepto de redes. Esto no sucede con la UGEL de Condorcanqui, cuyo director está plenamente convencido de la estrategia y considera que el marco legal permite la constitución de redes educativas comunales.

Con respecto a los órganos intermedios, a pesar de que su participación en el proceso de la estrategia le ha dado respaldo oficial, el apoyo de los especialistas de la UGEL de Condorcanqui y de la OCED de Imaza durante el acompañamiento es aún insuficiente. Por un lado, el trabajo de los especialistas de la UGEL y de la región está muy burocratizado y, finalmente, se reduce al aspecto administrativo. Por otro lado, el acompañamiento de los especialistas a los docentes aún es muy tradicional y se limita a una corta visita de supervisión.

Un factor que también dificulta el desarrollo de la estrategia pero que no necesariamente la obstaculiza, es el debilitamiento de las organizaciones indígenas de la zona, lo cual impide el respaldo que ellas podrían darle a la estrategia, en tanto ésta se desarrolla a partir de las demandas expresadas en los talleres de consulta. Hasta hace unos años, el Consejo Aguaruna y Huambisa (CAH) contaba con un programa de educación y cultura y un responsable de este trabajo. Sin embargo, este programa ya no existe y el CAH actualmente no cuenta con ninguna persona responsable de esta área.

También es importante puntualizar que la participación de los actores comunales ha sido bastante limitada. Los actores involucrados en la estrategia consideran que una capacitación al año es insuficiente, y coinciden en que los talleres deberían desarrollarse por lo menos dos veces al año. Si bien el trabajo de reflexión y avance de las tareas definidas por la escuela y la comunidad se promueve a través de las visitas de los facilitadores, el intercambio de experiencias entre redes es muy importante porque incentiva a los actores sociales y aporta nuevas ideas. Un docente de la zona afirma, por ejemplo, que "así como a los docentes les hacen actualizar con permanente charla y capacitación, así también debería ser con la comunidad". Por otro lado, es necesario incrementar la participación de los representantes de la comunidad, pues hasta ahora ésta ha estado limitada a los apus, los

presidentes de las APAFA, el presidente de la red, los presidentes de las organizaciones y los secretarios de educación y cultura. Al igual que lo que ha ocurrido con otras estrategias analizadas en este estudio, los padres y madres de familia han participado mucho menos.

Finalmente, es necesario que se delimiten políticas educativas a largo plazo que favorezcan las acciones del proyecto, pues en la actualidad suelen surgir contradicciones entre las acciones coyunturales y las acciones ejecutadas en el marco de la estrategia. Así por ejemplo, es fundamental que las UGEL cuenten con especialistas bilingües que atiendan las demandas exigidas por el contexto cultural y sociolingüístico de la zona, y que implementen estrategias adecuadas para el contexto. Muchas veces el especialista bilingüe con el que a veces cuenta la UGEL se encuentra en una encrucijada pues, por un lado, tiene que responder a los requerimientos de la EIB y, por otro, a las orientaciones de los especialistas de la UGEL que no toman en cuenta lo que eso implica. Como consecuencia, muchas veces los maestros awajun participan en capacitaciones con diferentes orientaciones. Asimismo, es fundamental que los diferentes canales de formación de los maestros no se crucen. En el proyecto es difícil establecer un cronograma de talleres que sea apropiado para los docentes y que no interfiera con el desarrollo de las clases, ya que muchos docentes estudian en los programas de profesionalización y de complementación para obtener el bachillerato que ofrece el Estado. Este hecho afecta el cumplimiento de las metas de capacitación de docentes estipuladas por el proyecto.

4.2.4 Reflexiones finales

La estrategia de capacitación adoptada desde el año 2005 le ha dado vida a las redes y a la proyección del trabajo educativo a la comunidad. Si bien la relación escuela-comunidad siempre fue parte de la propuesta educativa del Programa FORMABIAP, en la práctica ello no se daba. Los maestros ahora tienen una nueva visión de su trabajo, pues se sienten responsables de trabajar con la comunidad.

Un aspecto clave que sostiene la estrategia es que la UGEL de Condorcanqui ha tomado la experiencia y la ha hecho suya, incorporándola en su plan estratégico. Por otro lado, la estrategia cuenta con el respaldo de las organizaciones indígenas de la región y de un marco legal favorable. Todo esto ha determinado que, a pesar del poco tiempo de implementación de

la estrategia, el trabajo piloto con cinco redes en el año 2005 se haya expandido a 22 redes. Estos son los frutos de la exigencia de la DINEIBIR, de la UGEL de Condorcanqui y de la OCED de Imaza.

El desarrollo de los proyectos educativos regionales en marcha podría favorecer a su vez el desarrollo de estrategias alternativas resultantes del trabajo participativo de la población. En este sentido, cabe indicar que la Dirección Regional de Educación de Amazonas ha invitado al director de la UGEL de Condorcanqui a Chachapoyas con el fin de que presente la propuesta educativa de EIB para el Alto Marañón. Las primeras iniciativas de expansión de la estrategia fuera del ámbito de la región de Amazonas ya empezaron a desarrollarse, pues los awajun del Bajo Marañón han iniciado coordinaciones con el apoyo del proyecto de EIB Loreto. La presencia de los egresados del Programa FORMABIAP como facilitadores de dicho proyecto zona podrá ayudar a impulsar este trabajo en tanto ellos comparten la concepción educativa que desarrolla esta institución en el Alto Marañón.

Sin embargo, esta estrategia no tendrá éxito si no se genera una voluntad política para solucionar los problemas estructurales que la obstaculizan. En primer lugar, es necesario que tanto el ISPP Loreto y FORMABIAP así como el Ministerio, agilicen sus procesos administrativos. En segundo lugar, es indispensable actuar con relación a la estabilidad de los docentes y a su adecuada selección para el trabajo en las escuelas de las redes. Asimismo, se precisa una política de apoyo pedagógico a los facilitadores, quienes no siempre cuentan con las herramientas necesarias para realizar la capacitación. La DINEIBIR debe buscar una estrategia que garantice la formación de recursos humanos para la capacitación desde una perspectiva más sostenida que la actual, que sólo se limita a talleres de dos o tres días en los cuales se les da a los facilitadores todos los elementos para que desarrollen los talleres descentralizados. Asimismo, es urgente que las instituciones educativas ubicadas en las comunidades demostradoras ofrezcan mejores condiciones de trabajo para que los niños alcancen logros de aprendizaje significativos. En este sentido, es necesario establecer algunas condiciones mínimas para las instituciones educativas demostradoras. Los órganos intermedios deben definir claramente los criterios y condiciones de las comunidades demostradoras así como los de las instituciones educativas que las conforman, y garantizar su cumplimiento. Así, un aspecto fundamental que parece no haber sido considerado es la necesidad de que los docentes de estas instituciones educativas sean los mejores de la red y que su carga docente no

exceda los treinta niños. El consejo directivo de la red educativa comunal y las organizaciones indígenas deben ejercer presión sobre las autoridades educativas para que cumplan con estas exigencias y para que exista un compromiso explícito en tal sentido. Sólo si se toman en cuenta estos aspectos se podrá asegurar la sostenibilidad y la calidad de la propuesta.

4.3 Proyecto de Educación Rural Fe y Alegría N° 44 (Quispicanchis, Cusco)

Fe y Alegría del Perú constituye un movimiento de educación popular integral y de promoción social dirigido por la Compañía de Jesús y otras congregaciones religiosas, que inició sus actividades en el Perú en 1966 con la creación de cinco colegios. Actualmente atiende 64 colegios y 95 escuelas rurales, e interviene en casi todas las modalidades educativas: inicial, primaria, secundaria, técnica y especial, tanto en forma escolarizada como no escolarizada. Durante una larga etapa, Fe y Alegría trabajó principalmente en asentamientos humanos de áreas urbanas del país. Recién en 1995 amplió su ámbito a zonas rurales para centrar su atención en la formación de docentes. Desde ese año, mediante un convenio con la Dirección Regional de Educación del Cusco, el Proyecto de Educación Rural Fe y Alegría N° 44 (PERFAL) desarrolla en la provincia de Quispicanchis (departamento del Cusco) un programa de educación intercultural bilingüe quechua-castellano en 30 escuelas del nivel primario y en un colegio que atiende inicial, primaria y secundaria. El proyecto trabaja con 4,470 estudiantes, 155 docentes y 21,798 habitantes de los distritos de Urcos, Andahuaylillas, Ccarhuayo, Ccatca, Marcapata, Ocongate y Quiquijana.

En Quispicanchis, el PERFAL contó con el apoyo de los jesuitas, quienes para 1995 ya tenían más de 25 años trabajando en esta zona. En efecto, a través de la actividad pastoral en siete parroquias y en el Centro de Capacitación Industrial Jesús Obrero (CAIJO), habían impulsado obras de desarrollo agropecuario, sistemas de saneamiento ambiental, infraestructura urbana, electrificación, etc. A estas acciones se sumó Fe y Alegría N° 44, con el fin de promover una educación de calidad articulada con el desarrollo de las comunidades y con la realidad lingüística y cultural de la zona. Asimismo, las experiencias de educación bilingüe intercultural que se desarrollaron en la zona del Cusco antes del PERFAL N° 44 influyeron en la implementación de la propuesta, concretamente el Programa de Educación Rural Andina (ERA),

el Programa de Capacitación de Maestros en Zonas Rurales Andinas (CRAM I y II) de Urubamba y el Programa de Educación Bilingüe Intercultural del Centro Andino de Educación y Promoción José María Arguedas, promovidos por la cooperación internacional y sectores de la Iglesia Católica.

En sus inicios, la experiencia de Fe y Alegría N° 44 reconoció la carencia de profesionales en EIB y se propuso implementar una estrategia de formación permanente de los maestros en servicio, a fin de desarrollar propuestas pedagógicas acordes al contexto cultural de las comunidades quechuas. Un diagnóstico de la situación educativa de la provincia elaborado a inicios del proyecto mostró una baja asistencia de niñas y niños a la escuela, altos índices de deserción y extraedad, carencia de un sistema de introducción a la lectoescritura, precarias condiciones de infraestructura y, en general, falta de pertinencia de la educación. Como veremos, la estrategia de capacitación, monitoreo y seguimiento en aula de la que daremos cuenta se perfiló y ejecutó paulatinamente, primero con la participación y compromiso de los propios docentes y, más adelante, de los padres y madres de familia.

La estrategia partió de dos necesidades centrales de capacitación: el aprendizaje de la lectura y escritura en quechua por parte de los maestros (y su repercusión en los niños) y el proceso de construcción del currículo diversificado. Asimismo, en sus inicios esta estrategia se definió a través de talleres de capacitación y la asesoría y acompañamiento en aula, que buscaban enfrentar las diversas dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje en el quehacer cotidiano del docente. En la actualidad, esta estrategia se ha visto enriquecida con la realización de microtalleres de aprendizaje colectivo de docentes de una o varias escuelas cercanas, con el propósito de resolver dificultades, desarrollar estrategias pedagógicas en el aula y abordar temas de interés común. La escuela de padres y madres de familia es otro componente que se ejecuta con intensidad desde los últimos años, con el fin de darles acceso a los mismos temas que se trabajan con los docentes y estudiantes.

4.3.1 Estrategia de capacitación, monitoreo y seguimiento en aula

La estrategia fue impulsada por el movimiento de educación Fe y Alegría, vinculado a la Compañía de Jesús, que en ese entonces (1995) ya venía trabajando durante cerca de 25 años en la zona de Quispicanchis, a través del

desarrollo de proyectos agropecuarios, de infraestructura, de saneamiento y agua, y de electrificación, entre otros. En sus inicios, Fe y Alegría contó con el apoyo del Centro de Capacitación Agroindustrial Jesús Obrero (CAIJO), ONG de la compañía de Jesús que colaboró en las labores administrativas y en las actividades de construcción de infraestructura escolar. Desde 1995, Fe y Alegría N° 44 inició su programa educativo en 30 comunidades indígenas de la provincia de Quispicanchis, en las que la población tenía como lengua materna el quechua. Sin embargo, el 100% de las escuelas dictaba clases en castellano, y no contaba con una propuesta educativa intercultural bilingüe. Por una parte, ello se debía a que los maestros no tenían ningún tipo de formación para desarrollar pedagogías acordes con la diversidad cultural y lingüística de la zona andina del Cusco. Por otra parte, en aquel momento el Ministerio de Educación no desarrollaba programas de educación bilingüe intercultural en la región; fue recién en 1996 que tomó los servicios de los entes ejecutores a través del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLAN-CAD). Como parte de estos entes ejecutores, Fe y Alegría comenzó a trabajar en la capacitación docente del conjunto de las escuelas de Quispicanchis. Sin embargo, el monitoreo y la asesoría en aula solamente fueron puestos en práctica en las 30 escuelas del proyecto de EIB que ellos iniciaron en 1995, pues el PLANCAD no incluía esta mirada integral de la capacitación.

Es así como, a través de la Dirección Regional de Educación, el Sector Educación estableció un convenio con Fe y Alegría para la gestión de estas 30 escuelas de Quispicanchis, bajo la modalidad de *administración privada con fondos públicos*. Este convenio faculta a Fe y Alegría a seleccionar al personal de las instituciones educativas y a hacer el seguimiento del personal docente, administrativo y de servicio. Asimismo, mientras que el Sector Educación asume el costo de las plazas docentes, Fe y Alegría se compromete a conseguir recursos para mejorar la infraestructura y material educativo. Por su parte, la UGEL asume la función de asesorar y supervisar al equipo técnico de Fe y Alegría, aunque en la práctica esto no se cumple, no tanto por la escasez de personal, sino por la lógica burocratizada y administrativa del Sector.

La estrategia constituye una apuesta integral por la formación permanente de los maestros en servicio, que se centra básicamente en el tema del docente. Para Fe y Alegría, el eje fundamental del desarrollo de la escuela es el docente, quien cuenta con condiciones de vida bastante precarias, poco prestigio social, mala retribución, una historia sindicalista con una perspectiva reivindicativa en desmedro de propuestas pedagógicas, y baja

autoestima, entre otros aspectos. Según el representante del proyecto, "el trabajar con los y las maestras de manera cercana, el preocuparnos por sus condiciones de vida, ha generado que los docentes sean conscientes de nuestro compromiso con ellos, y de que nos interesa de verdad la mejora de sus condiciones de vida, tanto materiales como anímicas". Asimismo, la apuesta por trabajar con los padres de familia y mejorar sus condiciones logra que se comprometan con la educación de sus hijos e hijas. En este sentido, se trata de un caso parecido al de Puno, pues si bien la gestión de la formación en servicio es eficiente e influye en los buenos resultados académicos de los educandos, el centro de la propuesta es la escuela y el docente. En todo caso, el interés por que a través de los padres y madres se incorporen los "saberes" comunales locales a la escuela, responde a un acercamiento de la comunidad a la escuela y no a una escuela que se inserta en la dinámica comunal.

4.3.1.1 Análisis de la estrategia

Sentido de la capacitación, monitoreo y seguimiento en aula

Como hemos anotado anteriormente, el objetivo de la estrategia de formación permanente de maestros no es "capacitar por capacitar", sino contar con buenos maestros. En lugar de abordar "la capacitación docente", el programa busca trabajar "la cuestión docente" como un tema complejo. Los representantes del proyecto son conscientes de que, a pesar de que se reconoce la importancia de los educadores en el logro de una educación de calidad, en la práctica ellos han experimentado –sobre todo durante las últimas décadas- un progresivo deterioro de su calidad de vida, de su calidad profesional y de su valoración social. Para Fe y Alegría, la "cuestión docente" no se reduce a un problema de remuneración o de capacitación, sino a la problemática en torno a las condiciones de vida, la motivación, y el reconocimiento social –entre otros aspectos- de estos actores. Es fundamental comprender el protagonismo que se le otorga al docente en la apuesta educativa de este programa.

Por otro lado, este tipo de estrategia se enfrenta a una tradición que asocia el monitoreo a la supervisión desarrollada por los funcionarios del Sector Educación, caracterizada por el control del quehacer del maestro de aula en función a criterios administrativos y de cumplimiento de funciones (Cuenca 2003). Esta tradición ha generado actitudes autoritarias y relaciones de

jerarquía que han influido en patrones de comportamiento burocráticos en lo profesional y de desconfianza en lo personal. Fe y Alegría cuenta con un equipo técnico encargado de promover la estrategia que es consciente de la problemática que existe con los órganos intermedios del Sector. Y es que no solamente se trata de transformar actitudes y prácticas en los docentes, sino también en ellos mismos, en tanto parte integrante del contexto de reproducción social y cultural de las relaciones de subordinación y burocracia arraigadas en el Sector Educación.

En los hechos, la estrategia implementada ha generado cambios en los miembros del equipo técnico y en los docentes en cuanto a la propia concepción del monitoreo. Como estableció el actual director pedagógico de la UGEL de Urcos, "cuando el Estado va como tal, simplemente verifica si han trabajado, no han trabajado o si tienen en orden los instrumentos, los cuadernos y algunos documentos, pero no hay una reunión de salida en el que puedas aportar y esas cosas". En efecto, la concepción del monitoreo, asociada a la idea de supervisión (entendida como una relación entre la autoridad y el subordinado, como control y calificación de cumplimiento de normas de desempeño) ha cambiando para mejor:

"Al monitoreo vienen sólo de Fe y Alegría; casi pocas veces han venido del Ministerio. Bueno, no quisiera atacar, pero son más fiscalizadores que acompañantes, porque pienso que los de Fe y Alegría ven cómo es nuestro avance, qué es lo que hacemos en el aula, mientras que el Ministerio, puedo decir que ellos vienen más que todo a revisar la documentación, qué documentos tenemos, cómo estamos, pero pienso que eso no es acompañamiento. Acompañamiento es ver cómo estamos avanzando con nuestros niños, qué es lo que estamos haciendo y entonces ellos se interesan más por nuestro trabajo" (Profesora de escuela multigrado).

Así entonces, poco a poco se construye el sentido del monitoreo sobre la base de relaciones de confianza y de una nueva percepción que lo incluye en la formación del docente. Para lograr tal fin, el monitoreo y el acompañamiento en aula han sido concebidos como parte central de la estrategia, sin la cual la capacitación no tendría mucho sentido. A través de ellos se busca generar confianza en el docente, apoyarlo en el desarrollo y mejoramiento de sus estrategias pedagógicas y facilitar su desempeño en el aula y en la interacción con los estudiantes. Los seguidores del programa son conscientes de que no se trata de una fiscalización de actividades, y

de que es necesario dar paso a una evaluación constructiva, en la que los juicios de valor –producto de la evaluación- sean pautas para mejorar y reconocer las capacidades reales de los evaluados (Cuenca 2003). En ese sentido, el monitoreo se considera como un proceso de acompañamiento y observación de las actividades para que sirvan de guía en el logro de los objetivos propuestos.

Asimismo, el monitoreo promueve las relaciones entre los docentes y entre estos y los padres y madres de familia, con el fin de fomentar la educación de sus hijos. Por lo tanto, el programa considera como aspecto fundamental la implementación de políticas de formación de maestros en servicio dirigidas a fomentar su desarrollo personal y reforzar su autoestima, aspectos que han sido dejados de lado en los programas de capacitación docente. A decir de Cépeda et al. (2004), cuando los docentes alcanzan a visualizar la riqueza de la experiencia y de los saberes que ponen en juego cuando enseñan, se tiene el elemento sustantivo para un cambio profundo en la enseñanza, en la escuela y en la pedagogía. El representante del proyecto lo formula de la siguiente manera:

"Creo que cuando el maestro se siente querido y valorado, es capaz de hacer cosas que nunca pensó que podría hacer. Sí que hay que llegar a esto, que se sienta querido y valorado. Muchos de los docentes tienen infancias muy golpeadas, tienen una formación deficiente, pertenecen a una clase emergente que quiere consolidarse; en ocasiones fue maestro por casualidad y además suelen vivir en unas condiciones de soledad y aislamiento muy fuertes. Todo eso es sumamente destructivo para la persona, y si es destructivo para la persona lo es para el profesional. De manera que si no tenemos maestros que se sientan queridos y valorados, no tenemos un buen cimiento. Sólo a partir de allí podemos construir o empezar a construir fundamentos teóricos y técnicos para que tengan mas elementos con los que funcionar y manejarse en su desempeño docente".

"Esta actitud ha ido cambiando, pues resulta que quienes monitorean están mucho más satisfechos de su trabajo y los docentes los acogen de otra manera diferente y facilita el aprendizaje de los docentes. De lo que se trata en el monitoreo es tener un acercamiento a lo que es la persona, en primer lugar el maestro, porque creo que es importante referirse a la persona antes que al profesional, esto es

importantísimo, sin eso no hay nada. Porque es allí donde se juegan muchas situaciones y muchas defensas digamos para no poner en cuestión lo que hago o lo que practico, y entonces que sientan que es un acompañamiento, es una cercanía, es una amistad pero a través de la cual hay que hablar las cosas, hay que analizarlas hay que mirarlas y hay que ver qué se hace bien, qué no se hace bien...”

En este sentido, la experiencia de Fe y Alegría brinda especial atención a una formación personalizada de los docentes en todas las fases de su estrategia: en los talleres globales, en el acompañamiento en aula y en los microtalleres. Esta relación personalizada que se genera con los docentes se desarrolla dentro del marco de una nueva concepción de la formación en servicio, que enfatiza la estrategia de acompañamiento y monitoreo y que definitivamente produce mejores resultados en el desempeño del docente y en el rendimiento de niños y niñas.

Enfoque de la capacitación

Sobre la base de la importancia del docente para generar aprendizajes de calidad y reformas educativas, Fe y Alegría apuesta por desarrollar una estrategia de formación permanente de maestros en servicio, que se desarrolló al inicio como una capacitación basada en cursos y talleres realizados tres veces al año, y un monitoreo y acompañamiento en aula ejecutados de manera periódica. Posteriormente, surgieron los microtalleres a pedido de los docentes, para reforzar su trabajo cotidiano según sus necesidades. Asimismo, al comienzo se puso mayor atención al manejo de la lectura y escritura en quechua y a la valoración y conocimiento de la vida social y cultural de las comunidades donde se encuentran las escuelas. Sin embargo, más adelante se ampliaron los temas de reflexión a derechos humanos, sexualidad, equidad de género, racismo y discriminación. Estos temas no sólo han constituido un estímulo para la autovaloración de los docentes, sino que también han contribuido a mejorar sus relaciones y actitudes con los niños, con sus colegas y con los padres de familia. El manejo de invernaderos como parte del área curricular de ciencia y ambiente y la capacitación para el desarrollo de la escuela de padres y madres de familia conforman también ejes centrales de la estrategia.

Como se ha mencionado a lo largo del documento, la estrategia de capacitación, monitoreo y acompañamiento en aula es un sistema de formación del

docente en servicio que se ha creado y recreado a lo largo de la experiencia con la participación del equipo técnico de Fe y Alegría y de los docentes que trabajan en las 30 escuelas del proyecto. Actualmente, esta estrategia constituye un sistema articulado de talleres globales, visitas a las escuelas y microtalleres, lo que implica un ensayo de diversos modelos de capacitación (Robalino 2002). La columna vertebral del proyecto es la estrecha relación que se desarrolla entre la capacitación en talleres y el acompañamiento en aula, lo cual se logra con el apoyo de un equipo técnico de seis miembros que cumple funciones administrativas, de coordinación interinstitucional, de planificación curricular, de programación y ejecución de talleres, de monitoreo y acompañamiento en aula, de producción de material educativo, de evaluación y de implementación de la escuela de padres. Aún cuando cada miembro del equipo cuenta con una cierta especialización (quechua, segunda lengua, matemáticas, ciencia y ambiente, aspectos administrativos, coordinación institucional), todos trabajan juntos e intervienen en todos los procesos. Gracias a este equipo bien constituido, se ha podido hacer el acompañamiento personalizado en el aula, tarea que –debido a cómo funciona el sistema– los órganos intermedios no logran cumplir.

"La filosofía de esta estrategia es responder a las diversas situaciones que se presentan habitualmente en el aula. Hay que responderlas allí, en el aula, no se pueden responder de manera teórica. Hay un sinnúmero de situaciones, para lo cual los cursos de capacitación no capacitan y tampoco han sido consideradas en la formación que han recibido los docentes de los institutos pedagógicos y normales" (Representante del programa).

En un primer momento, se llevaban a cabo tres o cuatro talleres globales al año, de una a dos semanas de duración cada uno. Sin embargo, en los últimos dos años, de acuerdo con las nuevas disposiciones de la UGEL, se han reducido a tres anuales y duran sólo de dos a tres días. El primer taller se lleva a cabo en marzo, al inicio del año escolar; el segundo, en agosto; y el tercero, en noviembre o diciembre. En el taller de marzo los temas han variado año tras año (por ejemplo, estrategias de las áreas curriculares, estrategias metodológicas, uso y manejo de los materiales educativos de Fe y Alegría, orientaciones para el trabajo con padres de familia y para la evaluación del educando). El de medio año constituye un taller de reforzamiento, y en él se trabajan las dificultades de los docentes con relación a las estrategias pedagógicas, el uso de materiales educativos y otros aspectos

tos observados durante las visitas de monitoreo y asesoría que se realizan entre abril y julio. En el taller de fin de año se reflexiona sobre los logros y dificultades de los docentes durante el proceso educativo del año escolar, y se plantean sugerencias de temas para la capacitación del año siguiente: "Este año hemos visto por ejemplo en conjunto, creo que, coincidentemente a nivel de los docentes de la UGEL, la necesidad de reforzar lo que es programación curricular y evaluación del educando, hemos tocado esos temas en forma conjunta con los docentes de la red y con los de la UGEL" (Representante del equipo de capacitación). Igualmente, la capacitación en talleres fue ampliándose poco a poco a otros aspectos, y dejó de estar reducida a las estrategias metodológicas.

Un punto interesante a recalcar es que, en la etapa inicial del proyecto, el equipo técnico organizaba talleres que abarcaban demasiados temas. Posteriormente, empezaron a priorizarlos, y ahora los trabajan según las sugerencias y necesidades de los docentes. Esto también corresponde a una nueva manera de concebir la capacitación: si bien en los primeros años las capacitaciones se desarrollaron con la metodología tradicional de charlas y dinámicas para los descansos, luego se innovaron estrategias de mayor interacción entre los docentes. Así, se organizaban grupos de trabajo y se obtenía un producto:

"Por ejemplo, en el taller de interculturalidad se trató lo que es la metodología de educación bilingüe, y dentro de la metodología hacíamos bastante producción, incluso se han hecho algunos textos para comunicación integral, producciones de cuentos, adivinanzas, todas esas cosas se ha alcanzado y ya lo tenemos en un documento de parte de todos los profesores de Fe y Alegría" (Profesora).

Asimismo, para trabajar contenidos de discriminación y racismo, equidad de género y sexualidad, se cambió el uso de dinámicas -como las técnicas de relajación durante los descansos- por una estrategia lúdica más amplia que no constituyera solo un apéndice sino que formara parte del aprendizaje desarrollado. Al igual que lo registrado para la estrategia de enseñanza del castellano como segunda lengua, para esta estrategia se innovaron metodologías lúdicas a través de juegos educativos elaborados para trabajar de manera interactiva y divertida con maestros, padres de familia y niños.

"En principio, nuestros talleres han sido más que todo en forma teórica, porque queríamos de que los docentes comprendieran

el porqué de las capacitaciones y cómo podían trabajar ellos. Entonces los primeros años fue más que todo teórico poniendo como quien dice la base pero estos últimos años, hemos tenido que cambiar a unas estrategias activas donde la teoría iba paralela a la práctica, donde se daba mayor importancia a la parte activa y es donde mejores resultados estamos encontrando estos últimos años. Hacíamos demostraciones, sesiones de aprendizaje de las diferentes áreas, pero nos dimos cuenta también que el juego es un elemento muy importante, que se facilita el aprendizaje tanto de los niños como de los docentes y de los padres de familia, entonces últimamente se ha tomado la estrategia del juego” (Miembro del equipo de capacitación).

Después de la capacitación se efectúan las visitas a las escuelas, en las que el equipo técnico desarrolla las actividades de acompañamiento a los docentes. Aunque estas visitas generalmente son mensuales, cuando los maestros son nuevos se les visita más de una vez al mes. Mediante estas visitas de asesoría, el equipo técnico atiende los diversos tipos de requerimientos de aprendizaje de los docentes, dada la variedad de su formación. Si bien algunos han sido formados en institutos superiores pedagógicos, muchos de ellos son egresados de quinto de secundaria y siguieron breves cursos de profesionalización –sin contenidos de EIB- ofrecidos por la Dirección Regional de Educación. Es importante enfatizar que la asesoría en aula realizada de manera regular con atención a las necesidades de los docentes, ha sido la estrategia más efectiva para enfrentar las deficiencias de la formación docente.

La dinámica consiste en que el monitor/asesor observa desde el inicio el desarrollo del trabajo del maestro en la sesión de clase y, aunque a veces interviene durante la sesión, principalmente dedica un tiempo a conversar con él luego de que ésta termina.

“Cuando es necesario hacemos clases demostrativas. Hay docentes que se equivocan, no utilizan bien la estrategia, entonces hay que trabajar con los niños esa estrategia metodológica, porque no solamente una sesión demostrativa en el taller es suficiente, es diferente que trabajar directamente con los niños, entonces eso a veces nos dicen 'Ahora profesor, hágalo usted, enséñenos acá también con los niños'; ya nos dejan ese espacio y trabajamos también con los niños. Los profesores ya nos están diciendo 'Pro-

fe, ¿sabes qué? No me he preparado, no lo hice bien esta parte'. Ya automáticamente hay una reflexión personal, su autoevaluación personal, entonces es importante eso, despertar ese interés en ellos, que te pidan que necesito que me apoyes en esto, nos quedamos fuera de hora para poder conversar con ellos y poder apoyarles en la dificultad que tienen" (Representante del equipo de capacitación).

Después de la sesión de clase, el asesor revisa junto con el maestro la ficha de monitoreo, a fin de identificar los avances y dificultades, y establecer compromisos. La ficha contempla varios aspectos: actividades de aprendizaje (estrategias de trabajo en el aula, de verificación de procesos de comprensión, uso de lenguas, promoción de la interculturalidad), organización del aula, uso de materiales educativos, normas de convivencia y relaciones con los alumnos, manejo de invernaderos y planificación y programación curricular, que incluye la escuela de padres y las relaciones con la comunidad.

Además del acompañamiento en aula y todo lo que éste implica, se desarrollan los microtalleres, que consisten en reuniones que el equipo técnico lleva a cabo por las tardes con los docentes de una o varias escuelas cercanas. Los microtalleres surgieron primero para reflexionar sobre lo observado en el aula y, posteriormente, se convirtieron en momentos de aprendizaje colectivo para resolver dificultades y plantear temas comunes.

"Esto planteado hace unos años fuera de horario de clases, hubiese sido un imposible, además lo hubieran visto como una imposición. Ahora, normalmente sale de ellos la temática, también sale de ellos el trabajar en pequeño grupo y trabajar como compañeros en una mesa... Y muchas veces ya no es parte del monitoreo, ya no es parte de lo oficial" (Representante del proyecto).

Así, por ejemplo, en estos microtalleres se ha empezado a trabajar la metodología de enseñanza del castellano como segunda lengua:

"Esa capacitación la recibimos así ya en grupos más pequeños. A nivel de un círculo de aprendizaje así de docentes de una institución educativa o con otros docentes interesados. Entonces, nos juntamos y solicitamos la capacitación que nos vienen dando muy fructíferamente los profesores de Fe y Alegría..." (Profesora).

Rol de los padres de familia

La estrategia de capacitación, monitoreo y acompañamiento en aula también incluye la escuela de padres y madres de familia como otro componente fundamental del proceso educativo. Al inicio, los padres reclamaban que se les enseñara a sus hijos en castellano, sea porque percibían la desvalorización "oficial" del quechua o porque no tenían referencias de escuelas bilingües de calidad donde se aprendiera adecuadamente el manejo de dos lenguas. Por ello, como parte de la estrategia, el equipo técnico de Fe y Alegría comenzó a organizar talleres para informar a los padres y madres de familia sobre la educación de sus hijos e hijas y, posteriormente, para trabajar con ellos otros temas similares a los que se trabajaban con los docentes y estudiantes, tales como derechos humanos, sexualidad, nutrición o equidad de género. En realidad, la "despedagogización" de la capacitación docente y la introducción de temas más cercanos a los padres favorecieron la incorporación de estos actores en el proceso de capacitación. Así por ejemplo, los talleres de equidad de género y de derechos humanos estuvieron dirigidos a padres de familia, maestros y niños. Estos talleres, conocidos ahora como "escuela de padres", se desarrollan tres o cuatro veces al año.

El trabajo con los padres de familia ha logrado que los docentes estén ahora más abiertos al aprendizaje y valoración de la cultura de las comunidades. Según el representante del proyecto, siempre ha habido un desfase entre el discurso y la práctica de los docentes, pues mostraban una admiración por la "cultura ancestral" y por el "sagrado idioma de los incas" y, a su vez, un desprecio por la cultura local: una ideología de "incas sí, indios no" (Méndez 1995). A pesar de que eso no ha desaparecido, ha habido un mayor acercamiento entre el discurso y la práctica: "Un impacto ha estado en el mejoramiento del clima educativo de los centros educativos, la autoseguridad de los docentes en sí mismos que, por tanto, eso se refleja en la relación con la comunidad. La comunidad educativa creo que es bastante más sólida que la que había al comienzo" (Representante del proyecto). El hecho de concebir a los padres de familia únicamente como un apoyo para las faenas de construcción de aulas o para los desayunos escolares, está cambiando poco a poco. Ahora los docentes brindan mejor y mayor información a los padres sobre la educación de sus hijos, coordinan su participación en gestiones administrativas con Fe y Alegría o la UGEL y, en algunos casos, los invitan a participar en las actividades educativas.

Esta nueva actitud también ha repercutido en los propios padres. A decir del director pedagógico de la UGEL de Urcos, Fe y Alegría les ha devuelto "la dignidad" a las personas. Según él, en muchas escuelas donde no está presente Fe y Alegría "todavía tienen ese sentimiento de autoculpa de ser los peores de estas ciudades, los peores ciudadanos de este contexto republicano". Con el proyecto, los padres "están empezando a querer mucho sus costumbres, a empezar a entender que lo que hacen y lo que dicen y cómo ven el mundo, no es pecado" (Director Pedagógico de la UGEL de Urcos). En términos concretos, los padres hacen un mayor seguimiento a la educación que reciben sus hijos en las escuelas y son más conscientes de que sus hijos deben estudiar desde los cinco o seis años de edad, y de que deben ir todos los días a la escuela. En ese sentido, los padres han contribuido a que disminuya el índice de extraedad en las escuelas y a que los niños y niñas reciban la cantidad de horas estipuladas por el sector⁴⁸. Los siguientes testimonios muestran el grado de consciencia de los padres de familia con relación a estos temas:

"Apoyamos haciendo hacer su tarea, haciendo estudiar. Revisando sus cuadernos, también todo eso. Y que asista todos los días a la escuela. Cuando se faltan los niños, son desiguales, ya no se puede ya. No le hago faltar" (Madre de familia).

"Tengo mi hijita en la escuela. Los profesores les dan tarea, entonces nosotros ayudamos para que haga, para que haga bien. En eso siempre apoyamos nosotros. (La) Mandamos a la escuela limpia, temprano para que entre a la hora exacta, eso. Está en primer grado entonces, ahora (la) estamos apoyando en quechua. En segundo grado va a comenzar en castellano y en quechua, los dos van aplicar" (Padre de familia).

Por lo que se puede apreciar, el objetivo de incluir a los padres de familia en la capacitación es lograr el mejor desarrollo de la escuela como tal. Se trata de algo parecido a lo analizado en Puno con relación a la elaboración curricular. Específicamente, los padres de familia "participan" en la capacitación

48 Al respecto, en una evaluación realizada por Fe y Alegría se muestra el aumento de la matrícula o permanencia de los niños y niñas durante toda la educación primaria, la que ha pasado del 15% en 1993, al 56% en 2000, tendencia que sigue en aumento según declaraciones de los entrevistados. Con respecto a la extraedad, ha habido un aumento de la escolarización de los niños y niñas de seis a once años, lo cual ha llegado a representar el 78.7% del total.

y logran ayudar a los niños fuera de la escuela con sus labores escolares, con lo cual contribuyen a mejorar su rendimiento. Sin embargo, este tipo de participación está bastante lejos de una asociación conjunta entre escuela y actores externos, o de una ejecución de poderes que la escuela hubiera delegado en ellos.

Como el centro de atención está en la transformación del maestro con relación a lo que éste hace por la escuela y por los niños, inicialmente no se trató de una apuesta por que la comunidad participara en el proceso educativo o por que el maestro se involucrara en la educación que la comunidad imparte a los niños y niñas. A pesar de que los actores del programa afirman que la estrategia busca promover una educación que valore la lengua y la identidad cultural de la comunidad andina y que se desarrolle la cultura local, no se tenían ideas claras sobre cómo trabajar con la comunidad y con los padres de familia. La escuela se concebía como el centro hacia el cual los actores comunales tenían que acercarse. Sin embargo, es importante precisar que, con los años, estos actores han cobrado cada vez más atención por parte del proyecto.

En las escuelas donde se desarrolla el programa, se observa que si bien existe participación en la escuela de padres, también hay padres o madres que no participan porque piensan que van a perder el tiempo. Un entrevistado afirmó que tal era el caso sobre todo de los padres de mayor edad: "Nosotros ya somos viejos, dicen *para qué vamos a aprender esas cosas, dicen*" (el subrayado es nuestro). Sin embargo, en otras experiencias hemos visto que esta actitud puede transformarse si los ancianos acceden a oportunidades para brindar aportes desde su propia visión educativa. Algunas experiencias de EIB han demostrado que los ancianos pueden sentirse muy útiles al participar en el proceso educativo de los niños y niñas. Éste no sólo es el caso del Programa FORMABIAP, sino de la experiencia de revitalización lingüística de la zona chiquitana de la amazonía boliviana y de la de participación social de la Fundación Machaqa Amawt'a de Jesús de Machaqa en la zona aimara del mismo país. Se trata, entonces, de que los comuneros y comuneras recuperen espacios para ejercer su función educadora según sus patrones culturales, en el marco de una nueva relación entre escuela y comunidad.

Ahora bien, más allá del tipo de participación que tengan los padres, es un hecho que todos estos cambios en la capacitación, monitoreo y acompañamiento en aula a los docentes ha elevado su desempeño. Así

por ejemplo, el Plan de Capacitación Docente de EIB del 2004 estableció un cuadro de indicadores de logros a fin de hacer el seguimiento de los aprendizajes que los maestros en servicio deben desarrollar durante este proceso de capacitación y asesoría continua. Los aspectos contemplados se refieren al marco conceptual de la EIB, al tratamiento y uso de lenguas, a la planificación, programación y diversificación curricular, al área de matemática, a la organización del aula, y a la evaluación, gestión, investigación e interculturalidad. Los aspectos en los que los docentes obtuvieron puntajes más altos fueron el manejo del marco conceptual de la EIB, la enseñanza del quechua y la matemática. En estos tres rubros, alrededor del 75% de los docentes obtuvieron calificaciones "A" (logro) o "B" (en proceso). Sin embargo, en la enseñanza del castellano, la aplicación de la interculturalidad, la planificación y programación curricular y la organización del aula, sólo alrededor del 50% de los docentes evidenció niveles de logro "A" y "B". Por otro lado, en cuanto a la evaluación, el 60% se encontró en el nivel "C" (de inicio).⁴⁹

En primer lugar, se puede recalcar que los maestros y maestras han aprendido a leer y escribir en quechua, cambio que parecía imposible al iniciarse el proyecto debido a la resistencia de la mayoría de docentes que, aunque tenían como lengua materna el quechua, no querían enseñar en ella. En este sentido, para el Padre José María García, un logro de esta estrategia ha sido "dar identidad a la enseñanza en quechua, o sea que no es un aprendizajeseudoclandestino o paralelo, sino que tiene una identidad propia y que tiene una validez en sí misma". Uno de los miembros del equipo técnico manifiesta al respecto:

"Vemos por ejemplo, que ya los docentes manejan el idioma quechua y al poner en práctica las estrategias que se les da sobre todo en los primeros grados, están haciendo que los niños y niñas sepan leer y escribir desde el primer grado en su idioma materno, eso es uno de los aspectos positivos".

49 Los logros de los docentes también se reflejan en una evaluación realizada por el PLANCAD en el 2004 a una muestra de maestros de Quispicanchis, en la que la mayor parte de docentes de Fe y Alegría obtuvo mejores resultados que los de otras escuelas (en promedio se ubicaron en el nivel "B" de logro intermedio, y un 25% en el nivel "A" de máximo logro). En esta evaluación se consideraron aspectos como los de planificación y programación curricular, organización en el aula, manejo de estrategias metodológicas en matemáticas y en comunicación en primera y segunda lengua, gestión, evaluación, uso de materiales educativos y aplicación de la interculturalidad.

Por su parte, una profesora de aula afirmó lo siguiente:

"En lo que es el tratamiento de la otra lengua, por una parte se entendía que debería hacerse una traducción pero no es así, tampoco se debe trabajar así. Cada lengua con su metodología, con su forma de escribir, de manifestarse. Me parece que es lo importante es definir cada lengua con sus costumbres, con su forma de escribir, con la gramática que tienen, con todo eso".

Por otro lado, esta estrategia, dirigida a los docentes, ha empezado a tener repercusiones en los propios niños, quienes reciben una educación de mayor calidad y generan mayores y mejores aprendizajes. Así por ejemplo, en evaluaciones realizadas por Fe y Alegría a una muestra de escuelas sobre logros de aprendizaje en Lengua 1 y Lengua 2 en el año 2000, se observó que la mayoría de niños y niñas se ubicaba en el nivel "C", en una evaluación en la que la calificación "A" correspondía al logro esperado; "B", en proceso; y "C", en inicio. Sin embargo, la evaluación implementada en el año 2004 mostró avances concretos, pues la mayoría de estudiantes se ubicó en el nivel "B". La comprensión lectora en lengua materna de los niños y niñas de los primeros grados, y la producción de textos y el dominio oral del castellano de primero a sexto grados, también se ubicaron en el nivel "B". Además, los docentes hicieron referencia a un concurso de conocimientos organizado por la Municipalidad a nivel del distrito, en el que los niños y niñas de las escuelas de Fe y Alegría obtuvieron los mejores resultados. Finalmente, afirmaron que todos los niños y niñas de sexto grado que terminan la primaria ingresan a la secundaria y se desempeñan bien.

Más allá de los logros académicos, otro tipo de impacto se refiere al desarrollo afectivo y social de los niños y niñas, aspecto que ha estado bastante documentado como uno de los logros generales de la EIB en varios contextos (López 2005, Abraham 2004). En los lugares donde se ha implementado esta modalidad educativa, los niños han fortalecido su identidad cultural y su autoestima, lo que constituye una base que favorece su aprendizaje: "Bueno, yo creo que es tener niños con mucha más espontaneidad y alegría y capacidad de comunicación, eso es un logro en los niños. Sin eso no hay la posibilidad de aprendizaje. Antes no había eso y ahora sí hay. Antes había niños asustados, y ahora la mayoría no son niños asustados, es decir ha cambiado la actitud del docente y han elevado las expectativas de logro en sus niños" (Representante del proyecto).

4.3.1.2 Lecciones aprendidas

Condiciones que favorecieron el desarrollo de la estrategia

Al hablar de condiciones que han favorecido el desarrollo de la estrategia, es importante mencionar los programas desarrollados con anterioridad a Fe y Alegría N° 44 en la zona del Cusco. Nos referimos sobre todo al Programa de Educación Rural Andina (ERA), implementado desde 1988 hasta 1995; y al Programa de Capacitación de Maestros en Zonas Rurales Andinas (CRAM), que funcionó entre 1988 y el 2000. Mientras que los aportes principales del ERA fueron la construcción de un currículo diversificado y la producción de materiales que constituyeron referentes importantes para la estrategia de Fe y Alegría N° 44, el CRAM formó muchos maestros que hoy trabajan en la red de escuelas gestionadas por esta institución o por órganos intermedios de educación de la zona.

La larga presencia de los jesuitas en Quispicanchis también jugó un rol importante por los vínculos ya establecidos con docentes y pobladores de las comunidades, tanto así que es probable que el vínculo de la Compañía de Jesús con las comunidades haya influido en la aceptación por parte de las autoridades comunales y de los padres y madres de familia de la propuesta de EIB en la red de 30 escuelas impulsada por Fe y Alegría. Asimismo, otros factores importantes en el desarrollo de la estrategia han sido la confianza que ha tenido el equipo de Fe y Alegría N° 44 en las capacidades de los docentes y la participación comprometida de la mayor parte de ellos en los talleres y microtalleres. Como afirma el Padre José María García: "No son exactamente las políticas educativas las que amparan la estrategia de capacitación sino, sobre todo, la actitud de los docentes. Nuestros talleres ahora se realizan en las tardes, fuera del local escolar. Parten de que los docentes los piden, los valoran y los reclaman".

El aspecto financiero ha sido un factor decisivo para el desarrollo de la estrategia. En efecto, la gestión de Fe y Alegría consiguió movilizar y adquirir recursos económicos y sociales que hicieron posible el desarrollo permanente y eficaz de la estrategia integral de formación en servicio del docente; específicamente, la ejecución de la capacitación, el desarrollo del monitoreo y la producción de materiales. Por otra parte, su gestión organizativa y trabajo permanente con los docentes aseguró la asistencia regular de los maestros y maestras a las escuelas y facilitó la implementa-

ción y validación de la estrategia en el aprendizaje cotidiano de los niños y niñas en las aulas. Además, el hecho de que el equipo de Fe y Alegría sea el encargado de realizar la capacitación y la asesoría permanentes, ayuda a generar una relación de confianza, a brindar una asesoría más personalizada y a realizar un seguimiento más efectivo de los avances y compromisos de los docentes.

Condiciones que dificultaron el desarrollo de la estrategia

Una dificultad permanente que enfrenta el programa es la relación de constante tensión con el Sector Educación, en particular con los funcionarios de la UGEL. Por ejemplo, si bien existían convenios para que Fe y Alegría desarrollara talleres de capacitación docente, muchas veces se veían interferidos por otras actividades programadas por la UGEL, que no respetaba los acuerdos previos. Las diversas concepciones y prácticas del monitoreo de los representantes de la UGEL y del equipo de Fe y Alegría también producían confusión y malestar en los docentes: "La actitud del sector intermedio de educación ha frenado bastante, pensar que el director y los especialistas no estén de acuerdo, te aceptan las coordinaciones pero después en la práctica era otra, el monitoreo que ellos hacían hablaban en contra y hacían dudar a los docentes que también estábamos en tire y afloje para que acepten la propuesta, esas cosas no han beneficiado a la propuesta" (Coordinador del equipo de capacitación).

Un obstáculo central de ésta y otras estrategias es la inestabilidad docente. A pesar de que durante los diez años de la experiencia se ha contado con una cierta continuidad, siempre hay un grupo de maestros nuevos que llegan a la zona sin tener formación en EIB: "De un total de 150 maestros, (este año) 37 son nuevos, que tienen que empezar nuevamente de cero" (Coordinador). No obstante que, según el convenio firmado, a Fe y Alegría N° 44 le corresponde proponer y seleccionar a los docentes, aún se presentan desacuerdos y la UGEL, finalmente, destaca a maestros sin formación en EIB. Como afirman los actores, de todos modos estos maestros son aceptados, porque ello es preferible a no tener un docente en la escuela.

Sin embargo, durante los últimos dos años, la tensión con la UGEL ha disminuido, tanto con relación a las capacitaciones como al monitoreo. Según los miembros del equipo técnico, quienes dirigen la estrategia de Fe y Alegría N° 44 sostienen reuniones de coordinación con la UGEL para

consensuar y planificar las estrategias de capacitación del año, y para socializar la experiencia de los microtalleres y las estrategias que han dado buenos resultados. También capacitan y elaboran los materiales en forma conjunta. Esto ha implicado que los docentes del proyecto se involucren con otros grupos de docentes que no trabajan en Fe y Alegría N° 44, y que la estrategia implementada en el proyecto empiece a difundirse. En palabras del coordinador del equipo: "Ahora manejamos un mismo lenguaje, aunque nos falta afinar bastante esto, pero ya estamos ahí, creo que es otro avance". Sin embargo, aunque parece que los funcionarios de la UGEL han tomado esto "de buena gana" (Coordinador de equipo), todavía distan mucho de ponerlo en práctica por falta de especialistas. Hay que tomar en cuenta, sin embargo, que esta situación puede ser sólo coyuntural, pues lo que ocurre actualmente es que el apoyo e implementación de políticas de EIB dependen del funcionario a cargo de la dirección de la UGEL o de la Dirección Regional de Educación del Cusco. Además, según los actores de esta estrategia, la Ley de Eficiencia Administrativa también constituye una traba a la estrategia, pues en lugar de alentar la asistencia del docente, contribuye a disminuir las horas laborables. Aunque esta Ley busca incentivar el desempeño de la función administrativa, lo que se consigue en la práctica es que se contraten a los docentes un mes después de que han empezado las clases o que no se concreten los reemplazos de docentes.

Asimismo, es importante mencionar que, como ocurre con otras estrategias, la actitud de rechazo y la resistencia de un grupo minoritario de docentes son actitudes que persisten. Si bien ello no ha constituido un obstáculo para el desarrollo de la estrategia, deberían estudiarse las razones de esta resistencia para tenerlas en cuenta al formular e implementar las políticas. Según los entrevistados, las razones son diversas: por ejemplo, algunos docentes consideran el aprendizaje en quechua como un atraso y otros, de avanzada edad, no están dispuestos a cambiar sus prácticas tradicionales de enseñanza. No se trata, entonces, de hacer todo lo posible para "convencerlos" de las "bondades" de la EIB, sino de escuchar sus voces para tomarlas en cuenta cuando se analiza esta modalidad educativa (Zavala y Córdova 2003).

4.3.1.3 Reflexiones finales

La estrategia desarrollada por Fe y Alegría N° 44 no sólo puede ser institucionalizada en el Sector, sino que también podría adaptarse a otros con-

textos, principalmente el trabajo con los docentes y la eficiente gestión de la formación en servicio que, a su vez, repercute en el aprendizaje de los niños. No obstante, estos aportes podrían enriquecerse con una mirada más amplia del tema educativo en la que los padres sean reales agentes desde la lógica de su dinámica comunal.

Como referente de EIB en la zona, Fe y Alegría N° 44 ha impactado en diversas instituciones, en otros docentes y en autoridades de institutos superiores pedagógicos que, aún trabajando en una región con fuerte presencia de la cultura quechua, no estaban involucrados con la educación bilingüe e intercultural. Estos actores constantemente solicitan al equipo técnico de Fe y Alegría N° 44 asesoría en la capacitación a docentes. Asimismo, la estrategia desarrollada y, en general, el proyecto de Fe y Alegría N° 44, ha impactado en otras comunidades, las cuales han empezado a solicitar, a través de memoriales, que las escuelas de sus localidades sean incluidas en la gestión del proyecto. Los padres de familia reconocen que las escuelas de Fe y Alegría son más organizadas y que los docentes asisten de manera regular de lunes a viernes, y reciben asesoramiento continuo.

Sin embargo, se requieren políticas de largo plazo que garanticen la estabilidad y la continuidad de la estrategia. Así por ejemplo, es importante señalar que en una estrategia de capacitación, monitoreo y seguimiento en aula para la EIB, los órganos intermedios cumplen un papel central. Por tanto, para que esta estrategia tenga sostenibilidad y se integre al Sector, es fundamental implementar políticas que aseguren la función de apoyo pedagógico de las UGEL. Se necesitan recursos económicos con el fin de desarrollar la capacitación y monitoreo a los mismos funcionarios, para invertir en un mayor número de plazas para especialistas de EIB en los órganos intermedios y para los gastos de transporte y combustible que requiere la implementación efectiva del monitoreo y acompañamiento en aula. Con el desarrollo de una capacitación y monitoreo a los mismos funcionarios, se podría lograr una actitud más favorable hacia estas actividades y que no conciben que tienen que ir a la escuela para reafirmar su autoridad, sino para ayudar al docente. Asimismo, la capacitación podría ayudar al funcionario a comprender mejor el sentido de la EIB y a saber qué monitorear y cómo hacerlo. Esta política ayudaría a que tanto quienes toman las decisiones como los funcionarios, cuenten con una visión clara de la EIB y que estén convencidos de la importancia de su desarrollo.

En cuanto a los profesores, a diferencia de lo que ocurría diez años atrás, cuando no había maestros titulados ni formados en EIB, actualmente existe un número significativo de docentes capacitados en EIB que trabajan o tienen una incidencia en las escuelas rurales de Quispicanchis y de otras zonas del Cusco. Estos maestros especializados en EIB podrían conformar el equipo de especialistas encargado de la formación de docentes en servicio, así como ocupar nuevas plazas de especialistas en EIB con su reconocida formación y experiencia en escuelas. Asimismo, recientemente un conjunto de instituciones del Cusco ha formado una red de apoyo a la EIB que podría incidir en el gobierno regional y en los gobiernos municipales en cuanto a la reorientación de fondos para mejorar la formación docente en EIB. Específicamente en el Cusco, se cuenta con el equipo técnico de Fe y Alegría, con profesionales de otras ONG y con docentes de dos institutos superiores pedagógicos que están interesados en apoyar la formulación de una propuesta sostenible de EIB para la formación inicial de docentes y la de aquellos que están en servicio, ya sea a través de una gestión privada como la de Fe y Alegría o de una gestión pública desde las UGEL, municipios y gobiernos locales. Finalmente, la voluntad política de los municipios como, por ejemplo, el apoyo que brinda actualmente el alcalde de Urcos, es un factor que puede contribuir con recursos para la educación.

CONCLUSIONES

El presente estudio rescata seis estrategias implementadas por ocho experiencias de EIB en Ecuador, Perú y Bolivia, con el objetivo de contribuir a la delimitación de políticas que puedan insertar mejor la EIB en los sistemas educativos de los tres países. Las estrategias estudiadas evidencian su impacto positivo en las poblaciones vulnerables involucradas, no sólo en términos de logros de aprendizaje en áreas básicas como lenguaje y matemática, sino también al haber enfrentado los nudos críticos de la educación escolar. Las seis estrategias de las que hemos dado cuenta contribuyen a poner el tema de la diversidad en la agenda nacional y a confirmar una vez más que la EIB no es sólo un asunto de la escuela. A continuación, se mostrarán los principales aportes de las estrategias estudiadas así como algunas "tensiones" cuya solución constituye condición fundamental para que la EIB se desarrolle y se inserte en el sistema.

Antes de pasar a detallar la estrategia de participación, es importante retomar lo que se planteó en la introducción: las estrategias analizadas muestran que existen varios tipos de EIB en la región y que cada uno de ellos otorga diferente peso al plano pedagógico y al plano político. El peso que cada proyecto le dé a estos dos aspectos puede incluso producir una tensión entre lo que busca el Estado con esta modalidad educativa y lo que buscan las organizaciones indígenas o algunas experiencias en concreto. Mientras que muchas veces el Estado concibe la EIB como una apuesta educativa que contribuye a mejorar los resultados de aprendizaje de los educandos, muchos

pueblos indígenas la conciben como una educación que se inserta en el plan de vida de la comunidad. En ese sentido, algunas de las experiencias involucran la definición del modelo a seguir junto con la comunidad. Justamente, los congresos (o consultas) educativos realizados como parte de varias de las experiencias referidas, han funcionado como un alto en el camino para que la comunidad decida qué quiere hacer con su vida y, en el marco de esta decisión, qué función quiere que cumpla la escuela. Las experiencias con esta orientación han mostrado una concepción de la EIB más política y *empoderadora* que no sólo se preocupa por los logros de aprendizaje de los niños, sino también por redefinir las representaciones de la escuela y de la sociedad. Desde esta perspectiva, se trata, a fin de cuentas, de la posibilidad de generar una convivencia entre estado de derechos. Igualmente, algunas experiencias han constatado que una educación que sea pertinente a la visión de desarrollo que los pueblos indígenas manejan, implica un proyecto más *desescolarizado* que –por más contradictorio que parezca– repercute en mejores logros académicos de los niños. Se flexibilizan, por tanto, concepciones rígidas en torno a las prácticas educativas y se asume un sistema educativo más amplio que no se reduce a la institución escolar.

Estrategia de participación social

Aunque la participación social se eligió como una estrategia en sí misma en los tres países (y ha sido analizada en cuatro experiencias), es un concepto que, a su vez, atraviesa todas las otras estrategias estudiadas. Así por ejemplo, la construcción curricular, la capacitación docente y la revitalización lingüística, son estrategias que se desarrollaron desde un marco participativo, pues los ciudadanos participaron en el proceso de toma de decisiones (Remy 2005). Como se verá, las estrategias de participación analizadas como parte del trabajo de FORMABIAP, EDUBIMA, Fundación Machaqa Amawt'a y el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi se han enmarcado también en distintas concepciones de la EIB.

En todos los programas mencionados se realizó un arduo trabajo para crear las condiciones adecuadas a fin de que los actores se apropiaran de la estrategia y la hicieran suya. Así por ejemplo, los diagnósticos realizados en el marco del proyecto EDUBIMA y en el de la Fundación Machaqa Amawt'a, las consultas desarrolladas en el Programa FORMABIAP y las evaluaciones en el SEEIC, se desarrollaron en un marco participativo y lograron movilizar a

la población en torno al tema educativo. Estos procesos lograron hacer un alto en el camino de la inercia que a veces muestran los padres de familia con relación a la educación de sus hijos, a pesar de sentirse insatisfechos con ella. A través de estos procesos se consiguió que los padres de familia y las autoridades comunales se hicieran más conscientes de los límites de las experiencias escolares de sus hijos y percibieran la necesidad de forjar una propuesta distinta. Es interesante cómo, a pesar de las diferencias entre los contextos, los padres reconocieron en forma contundente que querían una educación que desarrollara en los educandos las capacidades necesarias para que pudieran desenvolverse en su medio y sirvieran a su comunidad (desde dentro o desde fuera). Así, propusieron una escuela *para* la comunidad, en el sentido más amplio de la palabra y no sólo dentro de los límites del espacio rural.

Sin embargo, los cuatro casos muestran distintos tipos de participación que corresponden, a su vez, a la diversidad de contextos culturales y políticos. Respaldada oficialmente por el marco legal de la reforma educativa boliviana, la estrategia de participación social aplicada en la zona aimara del departamento de La Paz muestra cómo una organización indígena toma las riendas de la educación de su pueblo y, con la participación de todos los actores involucrados en el proceso educativo, implementa políticas educativas al servicio del ayllu, del territorio y de la organización comunal. La estrategia de participación social es un proceso en construcción con un significativo avance en cuanto a la apropiación del modelo por parte de los actores de los diecinueve ayllus de la región que conforman el cabildo. La instancia de máxima decisión, planificación y control de proyectos en su radio de acción es el Cabildo de Autoridades Originarias que, a través de asambleas y congresos educativos, define las políticas educativas de su región en coordinación con otras instancias educativas. Así, la educación se convierte en un proyecto político y cultural no reducido a las aulas, que responde a los objetivos y a las formas de organización indígena y que se inserta en la estructura organizativa de los ayllus. Se trata, entonces, del control de la escuela por parte de la comunidad, y desde el marco ya citado de Schaeffer (1994), del más alto nivel de participación que podrían tener los actores "externos" a la escuela. Se trata de una respuesta a un contexto en el cual los pueblos indígenas, antes marginados, se han insertado en la burocracia del Estado con la intención de cambiar el modelo estatal y la manera en que los ciudadanos son representados.

Frente a este modelo de gestión que garantiza el autogobierno del pueblo machaqueño, se ubica la figura del Programa FORMABIAP en la amazonía peruana, que propone la participación de actores sociales a través de la Red Educativa Comunal, un modelo de gestión educativa o mecanismo de organización que busca que la comunidad recupere el control de la educación al trabajar temas vinculados no sólo a lo estrictamente educativo, sino también a la salud, la agricultura, la reforestación, el territorio y la producción. Frente a la red de docentes organizada desde la oficialidad con miras a la capacitación, el pueblo awajun ha redefinido el concepto para dar cabida a los actores sociales con el fin de mejorar la calidad de la educación que, a su vez, está vinculada a la calidad de vida y la calidad del bosque. En efecto, el pueblo awajun ha tomado consciencia de cómo la escuela ha colisionado con la educación que los padres brindaban a sus hijos, y llaman la atención sobre la inminente pérdida de la forma tradicional de crianza de los hijos o de la atención a la salud. Así por ejemplo, en las redes se trabaja el tema de los valores y de cómo impulsarlos desde una perspectiva awajun, que implica una purga y un desarrollo espiritual basado en la búsqueda de la visión. En su calidad de miembro de la red, el *pamuk* realiza ceremonias de toma de ayahuasca y toé, en las que incluso se involucran los propios maestros. Por un lado, el programa ha enfatizado el trabajo de los temas comunales desde la escuela (acercar la escuela a la comunidad) como, por ejemplo, la problemática de la basura, el mejoramiento de las chacras y la reforestación. Por otro lado, las redes han promovido un mayor nivel de participación de los padres de familia en el trabajo educativo (acercar la comunidad a la escuela) y, mientras que antes los padres de familia se cohibían ante los maestros, "ahora nos podemos decir cara a cara los problemas". Con el fortalecimiento de la organización local de las comunidades, se busca que las redes se conviertan en niveles de organización reconocidos por las organizaciones indígenas amazónicas que, a su vez, podrían ejercer presión para demandar a la oficialidad mejoras en el sistema educativo. Si bien se trata de un sistema de participación que apunta a los logros obtenidos por la Fundación Machaqa Amawt'a (aunque desde una relación muy diferente entre la organización indígena y el Estado), en el Perú las redes educativas comunales no están amparadas por la legislación (en todo caso, el marco legal limita el concepto de red), y no constituye una estrategia institucionalizada en el Sector. Aunque existen algunos "aliados awajun" que facilitan el trabajo desde los órganos intermedios, existen tensiones con el Sector y con la concepción que éste tiene de la Red Educativa.

El proyecto EDUBIMA en Puno tiene como objetivo contribuir al *empoderamiento* de las comunidades quechuas para mejorar la calidad de la educación en sus localidades. El acento se ha colocado en acercar la comunidad a una escuela gestionada por el Estado, y que el mayor compromiso de los padres se refleje en un mejor desempeño de los niños y en una mayor responsabilidad de los docentes. Por otro lado, a pesar de que el centro de atención ha estado en el desarrollo de la escuela como tal, el programa también ha trabajado en el liderazgo de los actores comunales, con el objetivo de que se *empoderen* para realizar gestiones con diversas instituciones a favor de la comunidad. Al igual que con la Fundación Machaqa Amawt'a y con el Programa FORMABIAP, se ha incorporado a los padres de familia en procesos de capacitación, en el diseño y evaluación del currículo y en el desarrollo de sesiones de aprendizaje. Esta estrategia ha logrado que tanto docentes como padres redefinan la participación de estos últimos en el desarrollo de la escuela y que, por ejemplo, en los planes de trabajo de la comunidad también se aborde el tema de la educación. Los docentes han reconceptualizado su visión de los padres (estos otros) y del rol que deben cumplir en la educación de sus hijos, lo cual ha tenido como consecuencia que ambos actores –ahora convencidos de la EIB- interactúen más que antes con respecto a la institución escolar. Se trata, entonces, de un tipo de participación de los padres que se ubica entre la consulta sobre temas referidos a la escuela, y la toma de decisiones junto con aquellos que tienen el poder. Sin embargo, los padres no ocupan cargos de poder.

Por último, el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi nos presenta la otra cara de la moneda. El largo recorrido de este programa (desde 1976) muestra que, en un inicio, las escuelas participaban en el desarrollo de las comunidades, específicamente con relación a demandas sociales como la lucha por la tierra o el fortalecimiento del movimiento indígena de Cotopaxi. Sin embargo, desde hace aproximadamente cinco años se ha institucionalizado la participación social dentro de las redes de centros educativos bilingües a través de la organización de los gobiernos educativos comunitarios. A nivel local, las comunidades participan en el gobierno comunitario de la red con la finalidad de orientar las políticas educativas y sugerir acciones conjuntas de la escuela y la comunidad para mejorar la oferta educativa. Las funciones de los padres de familia en los gobiernos educativos comunitarios se relacionan con el liderazgo de procesos de control social y con una labor de veeduría en cuanto a la gestión de recursos y la organización escolar (no así con los aspectos técnico-pedagógicos). Se trata de un caso en el que

la legalización de la representatividad de los padres en las redes oficializadas y la labor de las redes en la supervisión educativa han desplazado a las comunidades de la acción directa en el proceso educativo, lo que ha tenido como consecuencia la despolitización de la participación. Además, a diferencia de programas como los de la Fundación Machaqa Amawt'a y FORMABIAP, donde la participación se ha insertado en la lógica organizativa de las comunidades, las redes en Cotopaxi constituyen estructuras ajenas a la realidad y se han superpuesto a la organización comunitaria, lo cual lleva a reflexionar sobre la importancia de crear las condiciones apropiadas para el desarrollo de las estrategias de participación y no imponer cambios que no sean asumidos por los sujetos involucrados, especialmente si se considera que toma mucho tiempo generar cambios en los actores. En ocasiones, se incide de manera muy rápida en la constitución de las instancias de gestión (las redes, por ejemplo), y éstas terminan por tener una existencia formal. El riesgo es que la participación social se reduzca finalmente a un mero formalismo del sector.

Ahora bien, la apuesta por la EIB se ha desarrollado principalmente con los maestros y organizaciones indígenas y no tanto con los padres de familia. Ellos siempre han quedado fuera, y la EIB no ha logrado grandes cambios al respecto. Así por ejemplo, existe un abismo entre el nivel dirigenal de las organizaciones y su claridad política con respecto a la EIB (véase el caso de la revitalización del bésiro, por ejemplo), y la postura de los padres de familia. Lo que muestran las diferentes estrategias es que la participación de los padres de familia en el proceso educativo favorece el mayor desarrollo de la institución y mejores resultados en los niños y niñas. A pesar de que se está superando la idea de que los padres sólo sirven para hacer trabajo físico en la escuela, la mirada paternalista hacia ellos no es fácil de borrar. Las estrategias muestran diferentes niveles de participación de los padres (el término no es unívoco), pues mientras algunas sólo los incorporan en el proceso en un nivel de consulta, otras lo hacen en un nivel de asociación, en el que los ciudadanos se convierten en socios de aquellos que tienen el poder pero no ocupan cargos de poder, y hasta de ejecución de poderes que la escuela ha delegado en ellos y de control de la escuela por parte de la comunidad. En este último caso, los ciudadanos diseñan, dirigen, ejecutan y evalúan los programas de los que son beneficiarios. En este sentido, la participación cuestiona el tema del poder pues se relaciona con quien controla y con quien decide. Igualmente, todas las estrategias asumen la importancia de movilizar recursos concebidos como marginales

o conflictivos, y de *empoderar* a actores que normalmente han sido excluidos del proceso educativo.

Antes de pasar a la segunda estrategia, se presentarán una serie de sugerencias. En primer lugar, las estrategias han mostrado que es fundamental que se le dé continuidad y sostenibilidad a la movilización conseguida a través de la organización de las bases y la incidencia política. La participación no es un fenómeno natural sino que, por lo general, surge para resolver un problema. Una vez resuelto el problema, muchas veces decae. En este sentido, se trata de un fenómeno frágil de carácter fuertemente coyuntural. En segundo lugar, se ha mostrado también que los buenos resultados de aprendizaje en los niños impulsan procesos participativos, lo cual debe tomarse en cuenta en las estrategias. Sin embargo, aunque a veces se considera que la participación en sí misma no debe constituir el impacto de la estrategia, los mismos procesos participativos son valorados por los actores y contribuyen a transformaciones sociales. Por lo tanto, mirar solamente los resultados de los niños impide entender lo que logran los procesos. En tercer lugar, es importante “diversificar” las formas de participación, promoverla de diferentes maneras. Finalmente, es fundamental establecer –nuevamente– que la participación debe despojarse de la mirada colonialista que trae consigo la misión de “desarrollo” y de “civilización” para la gente. Por tal motivo, es también importante que la participación no se limite a los espacios micro, sino que se articule con los espacios macro y tome en cuenta estructuras más amplias de poder.

Estrategia de capacitación, monitoreo y seguimiento en aula

La estrategia de capacitación, monitoreo y seguimiento en aula responde a una necesidad de formación sostenida de recursos humanos en EIB. A pesar de que esta estrategia se ha implementado en dos escenarios lingüísticos y culturales completamente distintos (Alto Marañón con los awajun en la amazonía peruana; y Quispicanchis con población quechuahablante en los Andes peruanos), es posible afirmar que los buenos resultados alcanzados en ambos contextos se deben a que comparten una serie de aspectos. Así, en ambos casos se trata de un sistema integral de formación de maestros en servicio que trasciende el aula y que contribuye a generar un cambio de percepción y de actitud tanto desde el lado del docente como desde los padres de familia.

En primer lugar, en ambos espacios se ha cuestionado que la capacitación se limite al desarrollo de charlas masivas y que el monitoreo sólo consista en la supervisión de una entidad burocrática para comprobar si el maestro implementa o no aquello que se le enseñó en el taller de capacitación. Con esta estrategia, la capacitación se desarrolla de forma más personalizada, sobre la base de la práctica del maestro; y el monitoreo se implementa como un acompañamiento al docente en el marco de una relación de confianza. En ambas experiencias, la capacitación se ha considerado directamente ligada al monitoreo y a la asesoría en aula. Es más, a diferencia de los sistemas de capacitación tradicionales, aquí se ha enfatizado la asesoría en aula y se ha comprobado que la continuidad en este plano ha generado un mayor impacto en los docentes y en los niños. En segundo lugar, en ambos casos la capacitación, monitoreo y seguimiento en aula ha dejado de concebirse como un trabajo que se reduce a aspectos metodológicos. Así, mientras que en Fe y Alegría se han empezado a trabajar temáticas como la equidad de género y el racismo, en el FORMABIAP se han insertado problemáticas como las de la reforestación o la toma de ayahuasca. Ello no sólo ha servido para que los docentes amplíen su visión de lo educativo, sino también para "enganchar" a los padres y madres de familia en la estrategia. En efecto, un tercer punto común a ambas experiencias es que la estrategia de capacitación, monitoreo y seguimiento en aula ha incorporado a los padres de familia, a diferencia de las propuestas tradicionales. Esta práctica favorece, en ambos casos, un mayor acercamiento entre la escuela y la comunidad, así como la superación de actitudes utilitarias y discriminatorias de muchos docentes hacia los padres de familia. En ese sentido, el reto es que no sólo se trate de un acompañamiento del docente *en* el aula, sino también en el contexto comunal. Con esta perspectiva, se podría hablar de una capacitación en servicio mucho más significativa. Es importante que la comunidad participe en el proceso educativo y que el propio maestro se involucre en la educación que la comunidad imparte a los niños y niñas. En ese sentido, el reto es concebir a toda la comunidad como responsable de la educación de los niños y a la escuela como una entidad que no debe "romper" con la educación comunitaria sino más bien reforzarla en muchos aspectos. Por tal motivo, no sólo es importante que los padres se convenzan de la EIB, que manden a sus hijos a la escuela o que los ayuden en sus tareas; también es vital que recuperen espacios para ejercer su función educadora según sus patrones culturales y en el marco de una nueva relación entre escuela

y comunidad. A esto responde, por ejemplo, la nueva concepción de la iniciativa de la Red Educativa Comunal y la de las comunidades demostradoras del FORMABIAP.

Por otro lado, el estudio de estas estrategias muestra que resulta difícil cambiar una práctica basada en recetas pedagógicas que deben ser adoptadas por el docente, hacia otra abierta a la reflexión y la explicación de la teoría que subyace a la práctica. Asimismo, es necesario partir de la experiencia de los propios docentes y articular el seguimiento a sus propias formas de aprender, pues no todos los maestros cuentan con los mismos ritmos y formas de aprendizaje. Así por ejemplo, muchas veces se cree que cuando los docentes solicitan que los facilitadores asuman el desarrollo de las clases durante el seguimiento, muestran un simple interés por copiar recetas. Sin embargo, se sabe que en muchos contextos indígenas las estrategias de aprendizaje basadas en la observación y la imitación son las que priman, y que este requerimiento podría estar enmarcado en tal patrón cultural. Es claro que, para obtener buenos resultados, se debe recurrir a estrategias localizadas que se enmarquen en las necesidades surgidas de los contextos particulares y no en el molde del Ministerio, que se imparte acríticamente. Por lo tanto, las estrategias de capacitación también tendrán que diversificarse y asumir una perspectiva intercultural, pues se trata de ofrecer oportunidades para la innovación metodológica que, a su vez, sean respetuosas de los diversos contextos culturales de los que provienen los propios maestros.

Una de las condiciones fundamentales para la sostenibilidad de las estrategias y de la inserción de la EIB en el sistema se vincula con el rol de los especialistas en los órganos intermedios. La mayoría de las estrategias estudiadas muestra que, aunque en algunos casos los actores de los órganos intermedios se han identificado como aliados de los diferentes proyectos, por lo general exhiben un bajo desempeño y están muy cargados de aspectos burocráticos. Para el caso de la estrategia de capacitación, monitoreo y acompañamiento en aula aplicada en los contextos estudiados, se ha señalado que los órganos intermedios no cuentan con recursos humanos formados para hacer el seguimiento correspondiente a las escuelas. Para que funcionen equipos técnicos regionales y locales que aseguren el acompañamiento permanente no sólo habría que incrementar las plazas de especialistas con perfil de EIB (sobre todo en el Perú), sino también asegurar la capacitación de los propios especialistas. Esta condición, muy débil en los tres países, podría mejorar con la intervención de las organizaciones indí-

genas. Es imperativo que se utilicen los recursos humanos formados en los últimos años en los tres países y que, en ocasiones, no son aprovechados para ocupar puestos clave en la EIB.

Mientras que en el Perú los especialistas en EIB son marginales en el sistema, el caso ecuatoriano muestra una situación opuesta, pues en las direcciones de EIB por nacionalidad creadas en el año 2000 trabajan técnicos de los diferentes pueblos indígenas. Sin embargo, existe el riesgo de que la burocracia de este sistema tan descentralizado y con líneas de mando superpuestas o en conflicto, obstaculice los procesos en lugar de facilitarlos, y que el sistema no logre desarrollar, con la presteza necesaria, las capacidades de los funcionarios para asumir todas las tareas técnicas que demanda una EIB contextualizada y de calidad (Moya 2006)⁵⁰.

Asimismo, más allá del desarrollo de capacidades de los actores de los órganos intermedios, es necesaria la creación de un modelo de gestión educativa comunidad-escuela-órgano intermedio, de manera que no sólo se asegure el trabajo con los padres, sino también con el Estado. Este modelo no tiene que ser único, sino que se podría reinventar *in situ* de acuerdo con las particularidades de los diferentes espacios regionales y locales. El estudio de las estrategias ha mostrado que el apoyo de los órganos intermedios es bastante frágil ya que, por lo general, se ha sustentado en aliados específicos que sostienen las políticas de forma coyuntural. ¿Qué pasaría si desapareciera el aliado awajun en la UGEL del Alto Marañón o si cambiara el personal de la UGEL de Puno? Las estrategias que buscan lograr cambios importantes deben tener tres frentes: el plano técnico (que se expondrá más adelante), el social y el político. Si bien algunas estrategias han trabajado mucho en la incidencia política (como la de Puno), otras no han mostrado avances al respecto. Sin el trabajo de los órganos intermedios no podemos hablar de la sostenibilidad de las estrategias.

Estrategia de construcción curricular

La estrategia de construcción curricular fue conducida por el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de Pastaza. Sin embargo, queremos resaltar que la estrategia de construcción curricular también fue un aspecto funda-

50 Contribución verbal en el taller de presentación de las experiencias ecuatorianas de este estudio, auspiciado por CARE Ecuador. Quito, diciembre de 2006.

mental en la estrategia de participación social de EDUBIMA. Se trató de una elaboración curricular desde las bases que fue apropiada por los actores sociales y además reconocida y aceptada por el Ministerio de Educación. Por otro lado, los padres aprendieron a negociar con los maestros y éstos reformularon su visión de los padres, que pasaron a convertirse en partícipes indispensables del proceso educativo. Mediante esta estrategia, los niños alcanzaron mayores logros e incrementaron su confianza en el proceso educativo. Es importante puntualizar que la adaptación o réplica de esta estrategia tendría que considerar el proceso participativo llevado a cabo y no sólo la implementación de un currículo ya elaborado. Está por demás señalar que el proceso de desarrollo curricular no termina con el documento, sino que es necesario seguir complementándolo y construyéndolo.

La estrategia de Pastaza contempla la organización curricular a partir de un sistema por avances de unidades integradas dirigidas a educandos de cinco nacionalidades indígenas amazónicas, en el marco de una metodología participativa en la que los padres de familia se involucraron en todo el proceso. Se ejecutaron talleres comunitarios por nacionalidades para identificar intereses, necesidades y problemas que constituirían los títulos de las unidades didácticas; se elaboraron los contenidos integrando todas las áreas de estudio; se elaboraron guías didácticas para cada una de las unidades; se organizaron los ambientes educativos a través de la distribución de los educandos por grupos de nivel; y se elaboró un sistema de evaluación de logros y avances de acuerdo a los ritmos de aprendizaje de los niños. Además de este último punto, se tomaron en cuenta los aspectos culturales de las diferentes nacionalidades, para lo cual se incluyó en el proceso a los conocedores de cada cultura. En tal sentido, esta estrategia (utilizada en otros lugares del mundo desde hace décadas) ha sido "reescrita" como una propuesta educativa que busca atender a la diversidad cultural de la región sobre la base de un principio holístico de la cultura, en el cual los saberes indígenas no se encuentran diseminados o dispersos sino integrados entre sí. La estrategia no sólo ha mostrado que los niños formados en este sistema no tienen ningún inconveniente para pasar a otras escuelas o colegios del sistema hispano, sino que además ha solucionado problemas de deserción escolar y repitencia en zonas rurales y ha constituido un aporte para la metodología en aulas unidocentes y multigrado. Al igual que varias de las otras estrategias, se trata de la eliminación de los formalismos y de una propuesta flexible y alternativa a la estructura y gestión educativas tradicionales.

Una reflexión importante en cuanto a los procesos participativos de elaboración curricular, consiste en lo siguiente: por un lado, el contexto actual de búsqueda de alternativas frente a un Estado centralista y unitario, por medio de la regionalización y de los procesos de descentralización vinculados a ella, cuestiona la idea del currículo oficial pensado en términos de “un proceso de difusión de la palabra de los profetas en el centro hacia los creyentes en el campo” (Hawes y Stephens 1990, citado en Aikman 2003). Esto ha promovido formas participativas de elaboración curricular que responden de forma creativa a las tensiones entre lo nacional y lo regional así como entre lo global y lo particular. Si bien esto es fundamental, si no se asegura el plano técnico, las estrategias no pueden sostenerse. Hemos visto, por ejemplo, que en los procesos de desarrollo curricular surgen problemas en cuanto a la definición de competencias a alcanzar, a la integración de áreas, a la inserción del enfoque intercultural, y a la articulación entre los aprendizajes esperados por nivel y por el desarrollo de las guías didácticas, entre otros aspectos. En el caso específico del enfoque intercultural, se debe puntualizar que la opinión de los actores involucrados no es suficiente para que un currículo se concrete. Como afirma Moya (2006)⁵¹ a propósito de las ideas de interculturalidad manejadas en las experiencias de EIB en Ecuador: “(...) el mero hecho de vivir en la comunidad no necesariamente significa que se puede pensar sobre, desde la cultura y para las finalidades y demandas de la comunidad”. Si este punto no se toma en cuenta, la EIB bajará de calidad, pues una respuesta a la diversidad del país implica mucho más que la participación de los actores en estos procesos. Así por ejemplo, luego de varias décadas de implementación de la EIB, no se ha logrado sistematizar efectivamente en qué consisten las pedagogías indígenas, y se termina por reducir lo intercultural al plano de los contenidos.

En efecto, una tensión recurrente en las estrategias de los tres países se refiere a la forma en que los aspectos técnico y político se complementan. Por un lado, se ha observado que con una población organizada y movilizadora, los aspectos técnicos logran más impacto, y esto es lo que ha permitido que muchas de las estrategias se sostengan a pesar de la ausencia del Estado. Ahora bien, lo ideal es que el aspecto técnico y el político se desarrollen simultáneamente y se sostengan entre sí. En la mayoría de las estrategias estudiadas, las expectativas sociales y políticas han sido claras y han movilizad a la población. Sin embargo, existen problemas con relación

51 *Idem.*

a la traducción de las propuestas políticas de la comunidad a instrumentos pedagógicos y culturales (Moya 2005). Este es el caso, por ejemplo de la estrategia de revitalización lingüística, de la de construcción curricular o de la de desarrollo del quichua en Quito. Por otro lado, existe una estrategia como la de capacitación, monitoreo y seguimiento en aula de Fe y Alegría N° 44 que, aunque cuenta con importantes aportes técnicos y logra implementar una EIB en términos pedagógicos, no tiene clara su visión de la escuela y de la sociedad.

Las estrategias han mostrado que, si bien el Estado provee de recursos económicos, muchos de los logros se deben a que los aspectos técnicos se desarrollan descentralizadamente. Está claro que en cada experiencia se sabe qué necesita el contexto y la población beneficiada. Incluso en un contexto como el boliviano, donde la educación está aún bastante centralizada, los pueblos indígenas demandan armar un modelo de gestión por cada uno de ellos y así contar con autonomía curricular, financiera, administrativa y pedagógica que imprima a sus procesos educativos una identidad propia en el marco de políticas educativas más amplias. Se ha comprobado, por ejemplo, que las organizaciones indígenas participan más en coyunturas descentralizadas. Sin embargo, el desarrollo de las diferentes estrategias también muestra la importancia de que éstas tengan asidero en instancias específicas dentro de la estructura del Ministerio de Educación (EIB) que apoye la estrategia en el marco de políticas sectoriales y de asistencia técnica especializada. Así, diversos actores entrevistados expresaron la falta de un mayor apoyo técnico por parte del Estado. Por lo tanto, nuevamente, aunque se requieren más políticas educativas que favorezcan la descentralización y la participación social, es fundamental asegurar el plano técnico para poder hablar de una EIB de calidad en todo el sentido de la palabra. Por otro lado, es importante tener cuidado con la centralización dentro del proceso de descentralización, como ha ocurrido en el caso del Sistema Experimental de Educación Intercultural de Cotopaxi.

Estrategia de enseñanza del castellano como segunda lengua

El diseño de la metodología de la enseñanza del castellano como segunda lengua se realizó en el marco del proceso de formación de maestros en la zona guaraní de Bolivia, con un grupo de maestros bilingües y algunos

docentes y estudiantes del Instituto Normal Superior Pluriétnico para el Oriente y Chaco (INSPOC), y se enmarcó en los enfoques constructivista y comunicativo propugnados por la reforma educativa boliviana. El trabajo se realizó con una metodología de investigación-acción participativa que consistía en la observación y el análisis del trabajo de aula de los maestros para detectar problemas reales (investigación), y la elaboración e implementación de propuestas prácticas para superarlos (acción). Se trata de una estrategia que podría generalizarse a muchos contextos de la EIB a través de una fuerte articulación entre los órganos intermedios, la formación docente inicial y la formación docente en servicio. La estrategia de investigación-acción con la que se impartió la capacitación generó una real apropiación de la metodología por parte de los docentes de aula y, por lo tanto, aseguró los buenos resultados en los niños y niñas. Al igual que con la estrategia de construcción curricular, la generalización de la propuesta no podría limitarse a su implementación en las escuelas, sino que debería contemplar el desarrollo de la experiencia por nuevos actores en un período extendido de tiempo y con la participación de los padres de familia. De otra manera, se repetirá el error en el que incurren las capacitaciones tradicionales, que quedan en el vacío y no aseguran que los docentes puedan enfrentar con creatividad y autonomía situaciones problemáticas de enseñanza del castellano en su práctica docente. Después de todo, ya se ha comprobado que existe una necesidad de incorporar a los actores en la generación de las propuestas, pues se desarrollan mecanismos de apropiación, participación e identificación social con el proyecto educativo innovador. Ya algunos autores han señalado que esta manera de hacer las cosas genera un alto contenido simbólico y de pertenencia (Reimers 1993, Montero 2001).

Estrategia de revitalización lingüística

En cuanto a la estrategia de revitalización del bésiro en la zona chiquitana, se ha constatado que las acciones del programa de EIB de Tierras Bajas de Bolivia estuvieron precedidas de un largo proceso que ya se encontraba en marcha, en el cual los chiquitanos se movilizaron para fortalecer su lengua originaria en el marco de la participación de sus organizaciones indígenas. Por tal razón, la necesidad asumida por el programa coincidió con la demanda de una población que claramente se apropió de la propuesta. Además, las acciones para revitalizar el bésiro no constituyeron hechos aislados por parte del programa (algunos ejemplos fueron concursos de cuentos y adivinanzas

para revitalizar la lengua), sino una propuesta integral que se desarrolló a través de diversas acciones: creación de alfabetos, congresos masivos de normalización lingüística, producción de materiales a través de los equipos técnicos multidisciplinarios integrados por docentes indígenas, formación de lingüistas indígenas en la universidad de la zona, y creación de instituciones de apoyo a la lengua vernácula. Como hemos podido analizar, se trata de una estrategia cuyos logros están muy ligados a las condiciones específicas del contexto chiquitano, aspecto que debe tomarse en cuenta si es que se piensa adaptar a otro contexto. En efecto, es importante entender que la revitalización del bésiro no constituye un proyecto en sí mismo, sino que forma parte de toda una visión integral de reivindicación y constituye una pieza clave de la nueva ciudadanía. La consciencia por fortalecer el bésiro surgió en un contexto de ausencia del Estado en el que la organización –con objetivos muy claros– fue ganando espacios en su lucha reivindicativa por la tierra-territorio, por la salud, la educación, la producción y la infraestructura. Por otro lado, esta nueva actitud hacia la lengua ocurrió a la par que los cambios en la situación de opresión de los chiquitanos y en la manera positiva en que la población blanca ha empezado a percibir a este pueblo indígena. Como fue anotado en su momento, los grandes logros de esta estrategia se centran, sobre todo, en la valoración de la lengua y no tanto en su revitalización. Sin embargo, esta valoración –aspecto bastante difícil de lograr, por cierto– constituye una condición fundamental en la que debe basarse el trabajo de planificación y política lingüística en pro de la reversión del retroceso del idioma.

Estrategia de desarrollo de la lengua vernácula en el contexto urbano

Finalmente, la estrategia de desarrollo de la lengua vernácula en el contexto urbano, que se desarrolla en la Unidad Educativa "Tránsito Amaguaña" al sur de la ciudad de Quito, en la zona del Mercado Mayorista, se enmarca en una propuesta educativa intercultural y comunitaria y una propuesta política de más alto alcance: se trata de la formación de líderes indígenas que puedan servir a su pueblo. Es este marco precisamente lo que le otorga sentido a la estrategia. Por lo tanto, el uso de la lengua vernácula en este caso, está al servicio de una propuesta educativa y de vida mucho más amplia. Por ejemplo, el uso del quichua en el plano oral y en el escrito no se concibe como algo rígido, difícil tanto para los docentes como para los niños, sino como un recurso que, más bien, posibilita que los niños sean personas

creativas y *empoderadas*. Los aportes de la estrategia son varios y pasibles de ser generalizados a otras experiencias de EIB en la ciudad. En primer lugar, un aporte se refiere al enfoque de la enseñanza de la lectoescritura, que incluso merece ser sistematizado de forma más puntual en otro estudio. La estrategia muestra que los niños están sumamente motivados para producir textos, que son verdaderos "autores" de sus escritos y no simples "escritores" o copiadores de lo que el maestro hace. En segundo lugar, es interesante rescatar la perspectiva de "lenguaje en la vida" y el enfoque "natural" en la enseñanza de lenguas, pues de esta manera se genera mucho menos resistencia por parte de los estudiantes para el aprendizaje de una lengua oprimida. Hemos anotado que en esta institución, el español termina siendo la lengua de transmisión de los conocimientos y la lengua quichua -con una estrategia de aprendizaje oral y escrito- se enmarca en una estrategia dinámica para fortalecer la identidad de los educandos. Consideramos que esta salida puede ser más "realista" y menos artificial para los contextos urbanos. En tercer lugar, esta estrategia logra que los niños de la escuela se *empoderen* por lo que son y por el lugar de donde vienen, y que no sientan vergüenza de hablar la lengua, aspecto fundamental para una EIB en la ciudad (y en todas partes). Por último, el hecho de que el quichua se utilice inclusive con los estudiantes de secundaria sin generar resistencia, constituye un esfuerzo inédito. Ahora bien, a pesar de todos estos aportes, no podemos dejar de señalar que es necesario deslindar el debate técnico del político en el diálogo con el Sector, intervenir de forma más planificada para asegurar el uso del idioma en la escuela y fuera de ella, trabajar de forma más directa con las familias y, por último, negociar mucho más con el Estado. Todo esto le daría más sostenibilidad a una estrategia de este tipo.

Marco legal y políticas nacionales

Desde las dos últimas décadas, en los tres países existe un marco legal favorable a la EIB. Se afirma incluso que el mayor avance de la EIB en América Latina está en su marco legal. La normatividad existente ha legitimado las estrategias estudiadas en los tres países y los propios actores involucrados son muy conscientes de ello. Desde los actores de los órganos intermedios hasta los líderes comunales, existe una clara consciencia de que la EIB tiene un marco legal que la respalda, lo cual ha contribuido a que los actores se sientan más seguros de implementar las diversas estrategias ("Según le ley, una provincia como Azángaro debería tener EBI. Nosotros trabajamos para

hacer valer ese principio”; “Si les damos puro en castellano, estamos yendo contra esa Ley de Educación”; “Queremos que nuestros hijos aprendan el castellano, pero también el quechua. Eso es lo que nosotros pedimos y está en la Constitución”; “No hemos hecho nada que no se pueda hacer”). Por ende, el marco legal constituye un aspecto fundamental que ha favorecido el desarrollo de las estrategias.

Sin embargo, del mismo modo, se debe reconocer que las diversas estrategias no sólo enriquecen estas macropolíticas públicas, sino que, en algunos casos, incluso las desafían. En el caso de la participación, por ejemplo, vemos cómo, a pesar de que el marco legal favorece el compromiso de los padres en el proceso educativo, la participación que se contempla es limitada (en el caso del Perú, por ejemplo). Casos como el de los awajun en el Alto Marañón, la población quechua en Azángaro o la aimara en Jesús de Machaqa, muestran que los padres pueden ser interlocutores directos en todo el proceso educativo; pueden participar en la elaboración curricular, en la capacitación docente o incluso pueden gestionar la escuela. Asimismo, en el plano pedagógico, la metodología constructivista se enriquece con la mirada de Tránsito Amaguaña y la de Pastaza, donde el actor principal de la educación es el niño, y donde se termina por desestabilizar la gestión escolar. Así entonces, las políticas tienen que ser flexibles y generales para que permitan el desarrollo de estrategias como las estudiadas.

Es importante considerar que varias de las estrategias estudiadas han sido institucionalizadas en el Sector y constituyen ahora políticas de Estado (como las del programa de EIB de la amazonía Boliviana, el currículo de Pastaza o el currículo de EIB de Puno). Así por ejemplo, la estrategia de Puno ha logrado recientemente su institucionalización gracias a la incidencia política que ha desarrollado el programa en los últimos tres años. A pesar de ello, el programa de la amazonía boliviana está, hoy en día, paralizado debido al cambio de gobierno, y no sabemos qué pasaría con el currículo de Puno si es que cambiara el personal de la UGEL. Por lo tanto, a pesar de la existencia de políticas, todavía hacen falta mecanismos de gestión institucional para que se les dé continuidad y para que se implementen adecuadamente. Además, estas políticas, bastante congruentes con la realidad de los países, no han sido lo suficientemente difundidas o asimiladas por el conjunto de instituciones que tienen a su cargo su implementación (Moya 2006)⁵².

52 Idem.

A pesar de la institucionalización de la EIB en los tres países, la mayoría de proyectos tienen todavía una reducida incidencia en las políticas educativas de cobertura nacional. Es urgente, por tanto, que las experiencias de EIB se *visibilicen* socialmente, para que así puedan contribuir a la delimitación de políticas de largo aliento para la región. Sin embargo, cuando se piensa en políticas públicas no se puede olvidar que éstas representan la búsqueda de una solución a un problema de interés público, y cuyos beneficios, así como su implementación, son también asuntos públicos (Andrade, ms). Se trata, por tanto, de la necesidad de contar con políticas democráticas, en las que los ciudadanos no sólo sean los beneficiarios sino –en el marco de un nuevo concepto de Estado- que además sean partícipes de las decisiones que se adopten. En este sentido, es importante que las políticas dialoguen con las experiencias (y las estrategias), y que sean lo suficientemente amplias para no encorsetar a la realidad. Aunque es claro que todas las estrategias pueden extenderse a otros espacios, no se trata de importarlas sino de adaptarlas a los diversos contextos. Con este estudio se ha demostrado que ya no se puede garantizar equidad sin particularidad (y por ende, sin interculturalidad), y que el parámetro de calidad que se maneja desde la oficialidad debería ser repensado. La EIB pone sobre la mesa un tema político de reconocimiento de la diversidad, lo cual incluso implica “ver la necesidad de desarrollar una mayor comprensión sobre el entorno social y cultural en el cual se inserta la escuela y de considerar este aspecto como un elemento fundamental en la definición de los criterios de calidad con los cuales se evalúa el trabajo de los niños y las niñas” (Trapnell y Neira, 2004).

BIBLIOGRAFÍA

ABRAM, Matthias

Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina.
Manuscrito, 2004.

AIKMAN, Sheila

La educación indígena en Sudamérica: interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú. Lima: IEP, 2003.

AGUALONGO, Julio e Irma GÓMEZ

"La oralidad en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Tránsito Amaguaña". En *Historias desde el Aula. Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación en Ecuador.* Quito: Abya Yala, 2006.

AGUERRONDO, Inés

"La política educativa y la cuestión docente en América Latina". Ponencia presentada en el Foro Nacional de Formación Docente: Retos y Perspectivas en la Educación Superior. Lima, Perú, 2002.

ALBÓ, Xavier y Amalia ANAYA

Niños alegres, libres, expresivos: la audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia. La Paz: CIPCA-UNICEF, 2004.

ANDRADE, Patricia

Gestión educativa para una educación democrática. Lima: PROFOGED-GTZ-MED, 2002.

Análisis de casos de participación social en la formulación de políticas educativas. Manuscrito, sin fecha.

BLOOM, Benjamin

Taxonomía de habilidades del pensamiento. Madrid, 1982.

BURGA, Elena

Interculturalidad desde el aula. Sugerencias para trabajar a partir de la diversidad. Lima: Ministerio de Educación, 2005.

CALLIRGOS, Juan Carlos

Percepciones y discursos sobre etnicidad y racismo: aportes para la educación intercultural bilingüe. Lima: CARE, 2006.

CÉPEDA, Nora; Liliam HIDALGO y Severo CUBA

"Una nueva carrera pública magisterial, un camino de fortalecimiento y desarrollo profesional y social de la docencia". *Tarea. Revista de Educación y Cultura* 58, 2004.

CIRIGLIANO, Gustavo

Filosofía de la educación. Buenos Aires: Humanitas, 1973.

COOPER, Robert

Language Planning and Social Change. Nueva York: Cambridge University Press, 1987.

CORVALÁN, J. y G. FERNÁNDEZ

Apuntes para el análisis de la participación en intervenciones educativas y sociales. Santiago de Chile: CIDE, 1998.

CUENCA, Ricardo

El compromiso de la sociedad civil con la educación. Sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD). Lima: MED-GTZ-KFW, 2003.

D'EMILIO, Laura

Voces y procesos desde la pluralidad. La educación indígena en Bolivia. La Paz: Plural, 1993.

DECROLY, O. y G. BOON

Iniciación general al método. Buenos Aires: Losada, 1965.

DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DEL ECUADOR

Kallari Yachaypak Paktayachay. Rediseño de Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Base Metodológicas y Conceptuales. Pujilí: Santa Rita, 2004.

Kallari Yachaypak Maymutsurik Yachaykunata Paktachishkata Riku-chikkuna. Sistema de monitoreo, seguimiento y evaluación del modelo del sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Quito: Santa Rita, 2004.

ESCOBAR, Arturo

La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo. Caracas: Norma, 1998.

- FETTES, Mark
 "Indigenous education and the ecology of community". *Language, Culture and Curriculum* 11. 3: 250-271, 1998.
- FORMABIAP
La gestión educativa a través de redes. Documento interno, 2005.
- GARCÉS, Fernando
 "Situación de la educación bilingüe en Ecuador". En Luis Enrique López (ed.). *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Plural Editores, 2006.
- GARCÍA, José María S.J.
 "Fe y Alegría en la educación rural en el Perú". En *Políticas educativas y equidad*. Ed. Juan Eduardo García Huidobro. Santiago de Chile: Ford Foundation-UNESCO-UNICEF-Universidad Alberto Hurtado, 2005.
- GIROUX, Henry
Teoría y resistencia en educación. México: Siglo XXI, 1992.
- GUGENBERGER, Eva
 "Dimensiones del espacio lingüístico y su significado para los hablantes. Una contribución a la lingüística migratoria en el ejemplo del Perú". En *Encuentros y conflictos: bilingüismo y contacto de lenguas en el mundo andino*. Eds. Hella Olbertz and Pieter Muysken. Madrid: Vervuert-Iberoamericana, 2005.
- HABOUD, Marleen
Quichua y castellano en los Andes ecuatorianos: los efectos de un contacto prolongado. Quito: Abya-Yala, 1998.
- HALL, Nigel y Ann ROBINSON
 "Power and control in young children's writing". En *Worlds of literacy*. Eds. Mary Hamilton, David Barton y Ross Ivanic. Philadelphia: Multilingual Matters, 1994.
- HORNBERGER, Nancy y Serafín CORONEL-MOLINA
 "Quechua language shift, maintenance and revitalization in the Andes: the case for language planning". *International Journal of Sociology of Language* 167: 9-67, 2004.

HYLTENSTAM, Kenneth y Virgitta QUICK

Misión de investigación a Bolivia en el área de educación primaria bilingüe.
Informe para ASDI, 1996.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS

Censo 2001 con reajuste al 2004. Bolivia, 2006.

Ivanic, Ross y Wendy Moss

"La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación". En *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Eds. Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

KEMMIS, S.

El currículo: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata, 1986.

KING, Kendall

Language Revitalization Processes and Prospects: Quichua in the Ecuadorian Andes. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

LEÓN, Guadalupe

Etnicidad, pobreza y exclusión de los indígenas inmigrantes en Quito, Guayaquil y Tena. CEIME, 2003.

LÓPEZ, Luis Enrique

"Donde el zapato aprieta: tendencias y desarrollos de la educación bilingüe en el Perú". *Revista Andina* 14/2: 295-342, 1996.

"Comentario a la ponencia de Klaus Zimmemmann". En *Actas del V Congreso de Educación Bilingüe Intercultural. Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, política y educación*. Ed. Roberto Zariquiey. Lima: PUCP, 2003.

De resquicios a boquerones: la educación intercultural bilingüe en Bolivia. La Paz: PROEIB Andes-Plural, 2005.

"Indigenous contributions to an ecology of language learning in Latin America". En *Encyclopedia of Language and Education*. Ed. Nancy Hornberger. Nueva York: Springer. En prensa.

- LÓPEZ, Luis Enrique e Inge SICHRA
"La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas". En *Educación en la diversidad: experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO. 121-149, 2004.
- LÓPEZ, Luis Enrique y Wolfgang KÜPER
La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectiva. Cochabamba: GTZ, 2002.
- LUNDGREN, U. P.
Between hope and happening: text and content in curriculum. Victoria: Deakin University, 1983.
- MC LAREN, Peter
Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era post moderna. Barcelona. Paidós, 1997.
- MAJONE, Giandoménico
Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- MANRIQUE, Nelson
"Introducción. Algunas reflexiones sobre el colonialismo, el racismo y la cuestión nacional". En *La piel y la pluma. Escritos sobre literatura, etnicidad y racismo*. Lima: SUR-CIDIAG, 1999.
- MARTÍNEZ, Luciano
Familia indígena: cambios sociodemográficos y económicos. CONADE - FE-NUAP. Quito, 1998.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DEL ECUADOR
Modelo de Educación Intercultural Bilingüe. MEC. Quito, 1993.
- MEC
Programaciones: Del currículo a la práctica del aula. Madrid: ED, 1995
- MIGNOLO, Walter
"Diferencia colonial y razón postoccidental". En *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Ed. Santiago Castro Gómez. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, 2000.

MONTERO, Carmen (coord.)

Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado. Documento de Trabajo N 18. Lima: MECEP-MED, 2001.

MONTOYA, Rodrigo

Por una educación bilingüe en el Perú. Lima: Mosca Azul, 1990.

MOYA, Ruth

"La educación intercultural bilingüe en Ecuador". En *Educación y desarrollo local: tensiones y perspectivas. Reflexiones sobre experiencias en la región andina.* Comps. Ignacio Hernaiz, Erick Sanjinés Chávez y Verónica Villarán. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO. 231-262, 2005.

OLIVIO, Janeth

Informes al PEIB TB. Ministerio de Educación, 2005.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Informe anual: "Políticas Educativas de los Pueblos Indígenas de Tierras Bajas de Bolivia". 2003-2005. Publicación del PEIB-TB, 2004.

PORTOCARRERO, Gonzalo

"Discriminación social y racismo en el Perú de hoy". En *500 años después... ¿El fin de la historia?* Eds. Nelson Manrique, Luis Miguel Glave, Fanni Muñoz, Gonzalo Portocarrero y Efraín Trelles. Lima: Escuela para el Desarrollo, 1992.

Los rostros criollos del mal. Cultura y transgresión en la sociedad peruana. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. 2004.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE TIERRAS BAJAS (PEIB - TB)

Memoria del Congreso Educativo del pueblo chiquitano. San Miguel de Velasco, 11 al 14 de abril del 2004.

QUIJANO, Anibal

"Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Comp. Edgardo Lander. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

- REGISTRO OFICIAL DEL GOBIERNO DEL ECUADOR.
Decreto Ejecutivo 203, 15 de noviembre de 1988. "Reforma del Reglamento General de Educación. Modelo de Educación Intercultural Bilingüe". Quito, Gobierno Nacional del Ecuador, 1988.
- REIMERS, Fernando
Promoting Education for Democracy in Latin America. Innovations to Provide Quality Education with Equity. Cambridge, MA: Institute Associate. Harvard Institute for International Development, 1993.
- REMY, María Isabel
Los múltiples campos de la participación ciudadana en el Perú: un reconocimiento del terreno y algunas reflexiones. Lima: IEP, 2005.
- ROBALINO, Magaly
"La capacitación en la zona rural". En *Formación continua de docentes en servicio*. Ed. Ricardo Cuenca. Lima: MED-GTZ-KFW, 2002.
- ROJAS, Tulio y UNIVERSIDAD GABRIEL RENE MORENO
Documento sobre Plan de Formación de Lingüistas en Tierras Bajas, 2006. Convenio ONG Proceso y Universidad Gabriel René Moreno.
- ROMAINE, Suzanne
Bilingualism. Cambridge, MA: Blackwell, 1990.
- SAINZ, Susana
De alguna manera están picotendo la L2. Una aproximación al estudio de enseñanza del castellano como segunda lengua en áreas rurales de Bolivia. Documento PROEIB Andes, 1999.
- SAINZ, Susana y Omar RUIZ
Formación de maestros y enseñanza del castellano como segunda lengua. Santa Cruz: Programa Amazónico de Educación Intercultural Bilingüe-Ministerio de Educación, 2004.
- SÁNCHEZ-PARGA, José.
Educación Indígena en Cotopaxi. Avances políticos y deudas Pedagógicas. Quito: CAAP-PRODECO-SEIC, 2005.
- SCHAEFFER, Sheldon
Participation for educational change: a synthesis of experience. Paris: UNESCO-International Institute for Educational Planning, 1994.

SECRETARÍA TÉCNICA DEL FRENTE SOCIAL DEL ECUADOR

Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador versión 2.0.
Quito: Frente Social, 2002.

Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador versión 4.0.
Quito: Frente Social, 2005.

STAIRS, A.

"The cultural negotiation of indigenous education: between microethnography and model-building". *Peabody Journal of Education* 69. 2: 154-171, 1994.

STREET, Joanna C. y Brian V. STREET

"La escolarización de la literacidad". En *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Eds. Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

TICONA, Esteban y Xavier ALBÓ

La Lucha por el poder comunal. Jesús de Machaca. La marka rebelde. La Paz: CIDOIN-CIPCA, 1997.

TRAPNELL, Lucy

Mucho más que una educación bilingüe. *Shupihui* 30: 230-246, 1984.

"Descolonizar el saber: un reto para la educación intercultural bilingüe". Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Huaraz, 2006.

TRAPNELL, Lucy y Eloy NEIRA

Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú. En Luis Enrique López (ed.). *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Plural Editores, 2004.

TUBINO, Fidel

Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. Manuscrito

TUBINO, Fidel y Roberto ZARIQUIEY

Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, 2005.

TUMI, Jesús; Juan PALAO y Milagros TUMI.

Sistematización del proyecto Nueva Educación Bilingüe Multicultural en los Andes - EDUBIMA. CARE-Perú, 2006.

TUMI, Julio Adalberto y Equicio R. PAXI

Impacto de la propuesta del EDUBIMA sobre el rendimiento en comprensión lectora, producción de textos y matemática en los niños de las escuelas rurales de Azángaro, Puno. CARE-Perú, agosto 2006.

VICH, Víctor

"Sobre cultura, heterogeneidad, diferencia". En *Estudios culturales: discursos, poderes, pulsiones*. Eds. Santiago López Maguiña, Gonzalo Portocarrero, Rocío Silva Santisteban y Víctor Vich. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2001.

VICH, Víctor y Virginia ZAVALA

Oralidad y poder: herramientas metodológicas. Bogotá: Norma, 2004.

WALSH, Catherine

"(De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador". En *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Ed. Norma Fuller. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002.

WASHBURNE, Carleton W.

La escuela individualizada: [el sistema de Winnetka]. Buenos Aires: Losada, 1945.

ZAVALA, Virginia

(Des)encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002.

“Una mirada a la formación docente en educación bilingüe intercultural en la zona andina del Perú”. En *Nuevos maestros para América Latina*. Ed. Ricardo Cuenca, Nicole Nucinkis y Virginia Zavala. Madrid: Morata. En prensa.

ZAVALA, Virginia y Gavina CÓRDOVA

Volver al desafío. Hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú. Lima: PROEDUCA-GTZ, 2003.

ZAVALA, Virginia; Ricardo CUENCA y Gavina CÓRDOVA

Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate. Lima: PROEDUCA-GTZ, 2005.

Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe
en Bolivia, Ecuador y Perú
fue impreso en los talleres de Sonimágenes del Perú
Av. 6 de Agosto 968, Jesús María
Setiembre de 2007

