

Sistematización  
de experiencias en  
**Educación**  
**Inclusiva**



Sistematización  
de experiencias en  
**Educación**  
**Inclusiva**

# ÍNDICE

## ÍNDICE GENERAL

### Elaboración de sistematización

Centro de Educación de Jóvenes y Adultos "Ildefonso de las Muñecas",  
Titikachi

Centro de Multiservicios Educativos CEMSE

Centro de Educación Permanente Jaihuayco CEPJA

Fundación NorSud

Centro Yachay Tinkuy

### Coordinación:

Isabel Pedrazuela, InteRed

Leyre Sanchez Montero, InteRed

### Apoyo técnico:

Beatriz Cajías de la Vega

Jenny Aleida León Reynolds

### Maquetación:

NEOcom S.R.L.

### Impresión:

### Depósito Legal:

### ISBN:

Esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero de la AECID, con cargo al Convenio 10-CO1-041 "Educación básica gratuita, de calidad e inclusiva para niños, niñas, jóvenes y adultos, especialmente niñas y mujeres indígenas y de zonas rurales, de Bolivia". El contenido de dicha publicación es responsabilidad exclusiva del CEA "Ildefonso de las Muñecas", CEMSE, CEPJA, Fundación NorSud, Centro Yachay Tinkuy e InteRed, y no refleja necesariamente la opinión de la AECID.

Material gratuito. Prohibida su venta.

1. INTRA E INTERCULTURALIDAD.....	1
2. FORMACIÓN PERMANENTE A DOCENTES.....	49
3. INTERCULTURALIDAD A TRAVÉS DE INTERCAMBIOS DE APRENDIZAJE VIVENCIAL Y PROGRAMACIÓN RADIOFÓNICA .....	123
4. FORMACIÓN PERMANENTE DE LAS Y LOS DOCENTES CON ENFOQUE DE EDUCACIÓN INTRACULTURAL, INTERCULTURAL Y PLURILINGÜE .....	199
5. PROCESOS DE FORMACIÓN DE EDUCADORAS Y EDUCADORES.....	269

## PRESENTACIÓN

Desde el año 2010, se está ejecutando en Bolivia el Convenio AECID 10-CO1-041 "Educación básica gratuita, de calidad e inclusiva para niñas, niños, jóvenes y adultas/os, especialmente niñas y mujeres indígenas y de zonas rurales, de Bolivia", a través de una alianza entre cinco organizaciones no gubernamentales bolivianas -Centro de Educación Alternativa "Idelfonso de las Muñecas" (CEA), Centro de Multiservicios Educativos (CEMSE), Fundación Intercultural Nor Sud (NorSud), Centro Yachay Tinkuy (Yachay) y el Centro de Educación Permanente Jaihuayco (CEPJA)-, y la Fundación InteRed, organización española promovida por la Institución Teresiana. El Convenio se desarrolla con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Todas las organizaciones participantes tienen una larga experiencia y sólida trayectoria de trabajo en el ámbito de la educación y trabajan en favor de la educación inclusiva desde los enfoques de derechos humanos, género e intra-interculturalidad. La intervención pretende contribuir al logro del derecho a una educación básica, gratuita, contextualizada, descolonizadora e inclusiva con equidad de género para jóvenes, adultas/os, mujeres e indígenas, quechuas, guaraníes y aymaras, en 14 municipios de los departamentos de La Paz, Chuquisaca y Cochabamba de Bolivia.

En el marco del Convenio se ha trabajado en la capacitación en sistematizaciones, para poder recoger las experiencias desarrolladas por las organizaciones en educación inclusiva. Esta formación se ha realizado a través de algunos lineamientos de la metodología elaborada por FIDAMERICA y PREVAL para la sistematización de experiencias locales de desarrollo rural. Posterior a ello, cada organización realizó talleres internos de apropiación de la metodología, conformó sus equipos, elaboró sus propios instrumentos de

investigación y promovió de diversas maneras la participación de las comunidades socioeducativas con las que trabaja.

Como resultado de esta experiencia, se presentan a continuación las siguientes cinco sistematizaciones resultantes de estos procesos.

El Centro de Educación de Jóvenes y Adultos Ildefonso de Las Muñecas (CEA) nació en 1994, como respuesta a la necesidad de educación de las personas adultas de los pueblos quechua y aymara de la Provincia Muñecas, “para que desde su propia identidad cultural puedan acceder, desde su ser, a una educación de calidad”. El tema elegido para la sistematización es “Estrategias de intra e interculturalidad que se utilizan en este Centro”, buscando conocer qué elementos han facilitado u obstaculizado el proceso de diseño e implementación de la estrategia de intra e interculturalidad.

El Centro de Multiservicios Educativos (CEMSE) es una obra social de la Compañía de Jesús en Bolivia desde 1986. A partir de su fundación, ha apoyado los procesos de las comunidades socioeducativas del municipio de La Paz, brindando servicios de educación y salud. En el marco del convenio con AECID, plantea un modelo de intervención que fortalece la gestión de redes educativas en tres municipios con características diferentes: La Paz, con un contexto urbano; El Alto, con un contexto periurbano, y Pucarani, dentro de un contexto rural. El tema sistematizado es la “Formación permanente a docentes”, con el eje: “Cómo las y los docentes que han participado del curso de formación permanente en el CEMSE han incorporado los enfoques de género, interculturalidad e intraculturalidad en la gestión del aula”.

El Centro de Educación Permanente Jaihuayco (CEPJA) comienza sus funciones el año 1984, con una pequeña biblioteca y pasa por varias reestructuraciones, a partir de reflexiones internas y comparativas con la comunidad socioeducativa de su zona de influencia. El eje de la sistematización es “La interculturalidad a través de los intercambios de aprendizaje vivencial y la programación radiofónica con participantes de la comunidad socioeducativa del Centro de Educación Permanente Jaihuayco”.

La Fundación NorSud se constituye por un movimiento de mujeres indígenas quechuas en 1992 y, en el año 1995, como grupo

intercomunal de base indígena, se forja una unión entre mujeres indígenas, ambientalistas y profesionales de diversas ramas técnicas para consolidarse como una ONG. En la trayectoria de NorSud está el trabajo continuo con el pueblo guaraní. El tema sistematizado es “Formación permanente de las/os docentes con enfoque de educación intracultural, intercultural y plurilingüe”.

El Centro Yachay Tinkuy nació en el año 1991, como respuesta a la necesidad de contar con espacios de formación permanente para el profesorado: los procesos de formación de educadoras y educadores que desarrolla parten de la integración escuela-familia-comunidad y la interrelación entre saberes locales y conocimientos académicos, desde el enfoque intra e intercultural crítico. El tema sistematizado es “Estrategias reconstruidas, construidas y desarrolladas por el Centro Yachay Tinkuy, para la formación de educadoras y educadores, desde los enfoques de derechos humanos, intra e interculturalidad y equidad de género”.

Presentamos ahora los resultados de estos cinco procesos de sistematización, con el objetivo de contribuir a conocer mejor, no sólo las experiencias educativas concretas que tratan, sino también ejemplos vivenciales de aportes, dificultades y avances de una educación que responde a la diversidad de las personas en Bolivia.

# 1

## INTRA E INTERCULTURALIDAD

Documento de Sistematización del Centro de Educación de jóvenes y adultos Ildfonso de la Muñecas. Titikachi. 2013



# ÍNDICE

Trabajo de sistematización realizado en equipo por facilitadores, facilitadoras, colaboradoras y colaboradores del CEA Ildefonso de las Muñecas.

Eda Alcocer  
Justo Condori  
Basilia Condori  
Cosme Ojeda  
José Huayta  
Darío Calderón  
Adela Huanca  
Nancy Kauna  
Hortencia Ticona  
Cecilio Condori  
Humberto Mayta  
Grober Quispe  
Gregorio Mamani  
Leandro Mamani  
Esteban Yujra  
Celestina Apanqui  
Genaro Apanqui  
Marcelino Condori  
Esperanza Gorriz  
Betzabeth Zambrana

Titikachi, 2013.

1. Introducción.....	5
2. Identificación de la experiencia sistematizada.....	9
3. El eje de la sistematización .....	11
4. Planificación de la recopilación, ordenamiento y análisis de la información y documentación disponible .....	14
5. Los resultados de la experiencia (situación actual o final).....	16
6. Hallazgos, conclusiones y recomendaciones .....	41
7. Las lecciones aprendidas.....	43

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde sus inicios en 1994, el eje central de la experiencia educativa del CETHA “Ildefonso de las Muñecas” ha sido el de la intra e interculturalidad. El primer Proyecto Educativo, redactado en 1995 y con el que se gestionó la aprobación de funcionamiento ante el Ministerio de Educación, explicita que este Centro Educativo nace como respuesta a la necesidad de educación de las personas adultas de los pueblos quechua y aymara de la Provincia Muñecas, “para que desde su propia identidad cultural puedan acceder, desde su ser, a una educación de calidad.”

Un breve enmarque de las circunstancias sociales y culturales, así como de los antecedentes históricos en que comienza esta experiencia, puede facilitar la comprensión de la dinámica social de esta población y de la acción educativa con la que el CETHA ha trabajado para responder a las necesidades detectadas en este contexto.

La población de esta región pertenece a la denominada cultura mollo, procedente del Señorío o Kurakasko Kallahuaya, formado con la llegada de emigrantes de diferentes zonas, atraídos a los valles interandinos por el clima y el oro de la zona de Aukapata en las actuales provincias Larecaja, Muñecas y Bautista Saavedra, entre los años 1200 y 1450.

La capital del Señorío Kallahuaya fue el ayllu Curva (Charasani). Su territorio se extendía desde Arequipa (Perú) hasta Iskanhuaya (provincia Muñecas, La Paz, Bolivia). Esto ayuda a comprender porqué el quechua que se habla aquí, actualmente, se asemeja al hablado en Cuzco, en el Perú.

Iskanhuaya, asentada en una ladera empinada, cerca de Aucapata, fue una ciudadela defensiva de las invasiones de los “Chunchus”, quienes, provenientes del Beni, de la cultura moxos, buscaban adentrarse en este territorio. Lo más notable de esta cultura fue el manejo del agua. Construyeron kilómetros de canales de riego, con piedra pizarra, conservados actualmente. Por eso se dice que ésta fue una cultura hidráulica. Este manejo del agua para el riego producía grandes cosechas de maíz y de papa. Las y los incas dominaron esta región que posteriormente fue sometida por el régimen colonial y el dominio de “patrones mestizos”, dueñas y dueños de



haciendas, que hasta los años 1978-1983 mantuvieron un poder hegemónico sobre la población originaria. Ésta ha vivido circunstancias de opresión, racismo, desvalorización y discriminación.

Las consecuencias de todo ello en la población ocasionaron una estructura organizativa débil por la baja preparación de las y los dirigentes, el debilitamiento del concepto andino de autoridad y un creciente individualismo que obstaculizaba la solidaridad comunitaria.

En lo referente a la situación educativa de la zona, en 1994, casi el 100% de la población mayor de 23 años no había ido a la escuela o había cursado, solamente, unos cuantos años de primaria. El 70% de las mujeres eran analfabetas. La educación de adultos optó por contribuir a la transformación social de la zona con una opción prioritaria por la recuperación de las culturas de estos pueblos, con el lema "Recuperar la identidad es nuestro fin".

Las y los facilitadores y participantes del CETHA recibimos con alegría la firma del acta de creación, el 1 de agosto de 1995, víspera de un nuevo aniversario de la fundación de la Escuela Ayllu de Warisata, en cuyos principios nos inspirábamos para favorecer, mediante la educación, procesos de construcción de identidades personales y sociales capaces de ser sujetos de su propia vida, autónomos y solidarios, como actores sociales comprometidos en la transformación de la realidad y la construcción de una ciudadanía en lo local, lo regional y lo global.

Para lograr esta educación, planificamos procesos educativos como prácticas sociales y culturales que interrelacionaban conocimientos, sentimientos, actitudes y prácticas desde la propia cosmovisión con dinámicas interactivas y de construcción colectiva en las que las dimensiones del ver, conocer, celebrar y comprometerse estaban siempre presentes.

En estos procesos, desarrollamos la interculturalidad y el bilingüismo, a partir de la cosmovisión de las y los participantes, sus valores culturales propios y su lengua materna, con apertura al diálogo intercultural y al dominio del castellano como segunda lengua.

El himno del CETHA, compuesto por tres grupos de participantes en lenguas aymara, quechua y castellano, refleja los principios del enfoque educativo:

- **Unidad**, el motor que nos da fuerza,
- **Organización**, la savia que da vida,
- **Servicio**, el ánimo de nuestros esfuerzos,
- **Identidad cultural**, la raíz que nos sostiene y alimenta.
- **Compromiso** en la búsqueda de una sociedad justa, libre, solidaria que construye una vida mejor.

Aspectos fundamentales del modelo pedagógico asumido por el CETHA son el desarrollo de una comunicación horizontal entre facilitadoras, facilitadores y participantes y el despertar la sensibilidad de las y los participantes hacia la toma de conciencia y la vivencia de los valores de su cultura y de los derechos fundamentales de todas las personas y de las comunidades.

Así, las experiencias de intraculturalidad y de interculturalidad en igualdad de condiciones nos han ayudado a caminar hacia el logro de nuevos esquemas de relación, sabiendo quiénes somos, conociendo nuestra realidad, libres de la pesada carga de las discriminaciones y prejuicios, abiertas y abiertos al diálogo con las y los diferentes.

A lo largo de los años, se han ido planteando diversas estrategias que han contribuido a vivenciar en los espacios educativos cotidianos nuestros planteamientos sobre la formación en intra e interculturalidad:

- Experiencia del sentido de familia extendida en las relaciones dentro del CETHA.
- Elaboración de un calendario académico anual acorde con las actividades agrícolas y las fiestas de las comunidades.
- Las Noches Culturales.

- Visitas a Iskanhuaya y a Tiahuanacu.
- Estudio de módulos sobre identidad cultural.
- Estudio de idioma nativo.
- Clases comunitarias sobre los temas de autoestima y organización.
- Talleres de estudios sociales.
- Celebración del 6 de agosto como reafirmación de la propia identidad.
- Temas tratados de manera multidisciplinaria.
- Producción intelectual.
- Organización interna del Centro (Mesa Directiva de Participantes, asamblea mensual, Yanasi, investigaciones...)
- Elaboración de cartillas de lecto-escritura en quechua y aymara.
- Recuperación y práctica de ritos y usos y costumbres culturales.
- Producción agropecuaria, talleres de metalmecánica, carpintería y corte y confección.
- Recuperación de formas de disciplina que la comunidad tiene para corregir errores.
- Conformación, acompañamiento y formación permanente del equipo de facilitadoras y facilitadores.
- Participación en los encuentros anuales nacionales de "Educación e Interculturalidad" organizados por la Institución Teresiana de Bolivia.

## 2. IDENTIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA SISTEMATIZADA

La experiencia de formación en intra e interculturalidad fue elegida como tema a sistematizar en el contexto de un taller presencial sobre sistematización realizado los días 5 y 6 de diciembre del 2011. En dicho evento, participaron las organizaciones con las que se trabaja en alianza: el CEA Ildefonso de las Muñecas, el CEMSE, el CEPJA, la Fundación NORSUR y el Centro Yachay Tinkuy. Las y los participantes en dicho taller fortalecieron las siguientes competencias:

- Comprender la noción de sistematización, sus conceptos, propósitos y enfoques.
- Manejar una metodología homogénea y práctica para la sistematización de experiencias educativas.

Se adoptó el modelo metodológico para la sistematización de experiencias locales de desarrollo rural (Berdegué et al., 2002), que prepararon FIDAMERICA y PREVAL en el año 2000, con el fin de construir conocimientos dentro de un esquema de aprendizaje y gestión de conocimientos a partir de la experiencia en contextos de desarrollo rural.

Adoptamos los doce pasos que necesita este proceso y el calendario indicativo elaborado en el taller del mes de diciembre de 2011.

Se logró diferenciar la tarea sistematizadora de la labor evaluadora, pues había la tendencia en los trabajos grupales a definir tareas evaluativas en lugar de tratar los temas como caracterización de procesos realizados.

El tema elegido para la sistematización por el CEA Ildefonso de las Muñecas fue el de las estrategias de intra e interculturalidad que se utilizan en este Centro.

Establecimos que el trabajo de sistematización que nos proponíamos iba a consistir en un proceso de recolección de información acerca del desarrollo de actividades que nos permitieran analizar nuestra experiencia en el tema elegido para sacar de ella tanto los

aspectos positivos como los negativos. El análisis a realizar debía ser contextualizado e incluir todas las variables.

Aclaremos que este trabajo estaba orientado a la finalidad de lograr un aprendizaje tanto interno, por parte del equipo de facilitadoras y facilitadores del CEA, como externo, de las instituciones que pretenden alcanzar experiencias similares. Los aspectos positivos nos indicarían lo que debe ser replicado y llevado a la práctica, y los negativos expresarían qué se debe evitar.

Realizado este trabajo preliminar, se elaboró un plan de sistematización a implementarse en la gestión 2012, con fechas concretas para concluir las tareas. Se fijaron personas responsables para dar su cumplimiento.

A continuación, se procedió a identificar los hitos de la experiencia que nos permitirían reconstruir la historia vivida. Esta labor se reprodujo en el CEA, en un taller con el equipo de facilitadoras y facilitadores que se brindaron a realizar esta tarea de sistematización. Pudimos identificar los momentos importantes de la definición de estrategias. Así, se concretaron en la siguiente línea del tiempo:

Línea de base	Diseño del Proyecto	Inicio del Proyecto	Noches Culturales y otras estrategias	Encuentros Interculturales Institución Teresiana de Bolivia	Ferias de Educación Alternativa	Situación actual
2010	2010	2010	CADA MES	UNO AL AÑO 2011	DOS CADA AÑO	2012

### 3. EL EJE DE LA SISTEMATIZACIÓN

Seguidamente, en el mismo taller, se llevó a cabo la definición concreta del eje de sistematización, como foco que delimita o define los aspectos específicos de la experiencia seleccionada. Ellos permitirían concretar la sistematización. Nos planteamos las siguientes interrogantes sobre los procesos y relaciones educativas que vivimos en el CEA y sobre lo que deseábamos aprender al llevar a cabo esta sistematización:

- ¿Valoramos nuestras diferentes culturas?
- ¿Practicamos nuestras costumbres ancestrales?
- ¿Cómo las facilitadoras y los facilitadores fomentamos las características de nuestras culturas?
- ¿Cuál es nuestra identidad cultural?
- ¿Cuáles son nuestros valores, nuestras creencias, nuestros principios fundantes?
- ¿Cuáles son los valores, las creencias, los principios propios de las culturas a las que pertenecen las y los participantes del CEA?
- ¿Somos conscientes de que las personas que nos encontramos en el CEA pertenecemos a diferentes culturas?
- ¿Qué características culturales, diferentes a las mías, soy capaz de tomar conciencia y comprender?

Concluimos repitiéndonos que en el CEA deseamos educar desde la vida y para la vida y, por tanto, hemos de poner énfasis en que cada participante sea formado y formada en la conciencia de su propia cultura de origen (intraculturalidad) y, a la vez, con capacidad de comprender, valorar y respetar otras costumbres e identidades culturales (interculturalidad). Para lograrlo, los elementos indicadores que pueden facilitar el proceso de diseño e implementación, las estrategias para formar en la intra e interculturalidad deberían promover los siguientes valores: la participación, el servicio, la comprensión, la valoración y el respeto de las diferencias culturales, la autoestima, la

organización comunitaria, la afirmación, valoración y vivencia de las características culturales propias del origen de cada persona.

Terminamos esta reflexión definiendo el eje de sistematización con la pregunta siguiente:

- ¿Qué elementos han facilitado u obstaculizado el proceso de diseño e implementación de la estrategia de intra e interculturalidad?

Definimos las y los actores implicados:

El método nos exigió, a continuación, identificar las y los actores vinculados a la experiencia y clasificarlos según tipo y niveles de importancia, con miras a recuperar el conocimiento que tienen sobre los procesos que queremos sistematizar.

Es muy importante, en la metodología elegida, recoger y especificar las opiniones y puntos de vista de las personas que han estado involucradas, directa o indirectamente, en las experiencias, ya que la sistematización se entiende como un proceso de aprendizaje de las y los actores de desarrollo en el nivel local.

Como informantes claves y ampliamente conocedoras y conocedores de la experiencia sistematizada, hemos consultado a los facilitadoras y facilitadores del CEA así como a las y los participantes del último curso que han salido bachilleres el 8 de diciembre de 2012.

El siguiente cuadro presenta a las y los actores directos de la experiencia que han sido entrevistadas y entrevistados:

ACTORAS Y ACTORES DIRECTOS DE LA EXPERIENCIA		
Grupo o tipo	Representante(s)	Nivel de prioridad
Director del CEA	Un hombre	Participación indispensable
Ex Directora del CEA	Una mujer	Participación indispensable
Facilitadoras y facilitadores del CEA	Tres mujeres Tres hombres	Participación indispensable
Participantes del último curso	Cuatro mujeres Diez hombres	Participación indispensable
Coordinadora Convenio	Una mujer	Participación indispensable
Portero del CEA	Un varón	Participación indispensable

Asimismo, consideramos como informantes clave a las y los habitantes de las comunidades, especialmente las mujeres y las autoridades, y a personas externas que han pasado por el CEA: María Teresa Zimmermann, el párroco Max Schiller y las y los voluntarios españoles que han prestado servicio en el CEA en los años 2011 y 2012. Se trata de personas de amplio conocimiento de nuestras actividades educativas, que han demostrado confiabilidad y voluntad de colaboración y que conocen la realidad del entorno a través de una experiencia de participación, no en la toma de decisiones ni como beneficiarias y beneficiarios directos, sino con una influencia personal en la experiencia vivida.

ACTORAS Y ACTORES INDIRECTOS DE LA EXPERIENCIA		
Grupo o tipo	Representante	Nivel de prioridad
Párroco de la iglesia	Un hombre	Sería útil su participación
Cooperante suiza	Una mujer	Sería útil su participación
Director de la radio	Un hombre	Sería útil su participación
Autoridad comunitaria	Una mujer	Sería útil su participación
Autoridad comunitaria	Un hombre	Sería útil su participación
Cocinera del CEA	Una mujer	Sería útil su participación

## 4. PLANIFICACIÓN DE LA RECOPIACIÓN, ORDENAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN DISPONIBLE

Este paso trata de cumplir cinco objetivos:

- a. Aclarar qué condiciones, problemas u oportunidades dieron origen a la experiencia que se está sistematizando.
- b. Recopilar documentos, informes, estudios, evaluaciones que ayuden a entender el proceso seguido.
- c. Enriquecer la descripción y el análisis de la experiencia sistematizada.
- d. No duplicar la información disponible.
- e. Determinar, a partir de la información recopilada, qué actores debemos tener en cuenta para complementar con información de fuentes primarias.

Para cumplir estos objetivos, es importante dar tres pasos:

- 1) Recoger toda la información y documentación ya disponible.
- 2) Tratar de obtener información clave de las y los actores sobre aspectos principales de la situación inicial, del proceso de intervención y de la situación final o actual (resultados y beneficios).
- 3) Clasificar la información disponible según la etapa, para cuya descripción y análisis podría ser útil:
  - La situación inicial y su contexto.
  - El proceso seguido y su contexto.
  - La situación actual y su contexto.

### Formulación de preguntas e hipótesis de trabajo

Este paso ayuda a orientar la sistematización dentro del eje definido. Se lleva a cabo en una reunión del equipo sistematizador, poniendo en lugar visible el enunciado del eje sistematizador seleccionado.

Mediante una lluvia de ideas, se recogen, en tarjetas, preguntas o hipótesis de las y los participantes.

Se agrupan por temas. A continuación, se discute sobre la pertinencia de cada grupo y se van desechando o integrando. Al final, se depuran, seleccionando unas cinco preguntas que quedarán formuladas clara y brevemente.

### Organización del programa de entrevistas (individuales o grupales)

Para dar este paso, hay que definir un programa de entrevistas para responder a las siguientes preguntas:

- ¿A quiénes vamos a entrevistar?
- ¿Quiénes van a entrevistar?
- ¿Sobre qué temas vamos a entrevistar?

El plan de entrevistas debe estar orientado al eje de sistematización. Es necesario pensar en preguntas que recojan las opiniones de las y los actores directos e indirectos priorizados. Estas preguntas deben darnos datos sobre cinco aspectos:

- La situación inicial y su contexto antes de iniciarse la experiencia.
- El proceso de la experiencia y su contexto.
- La situación final o actual y su contexto.
- Los hallazgos, las conclusiones y las recomendaciones.
- Las lecciones aprendidas.

Es importante recoger las opiniones en un formulario adecuado. Asimismo, recoger las opiniones expresadas. La persona que hace la entrevista debe ganarse la confianza de quienes entrevista, para producir empatía y fluidez en la relación. Debe cuidar de no dejar ver sus propias opiniones ni de explicitar actitudes y conductas que colisionen con los patrones culturales de las personas a quienes se entreviste.

## 5. LOS RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA (SITUACIÓN ACTUAL O FINAL)

Hemos afirmado anteriormente que en el CEA deseamos educar desde la vida y para la vida. Para lograrlo, priorizamos que cada participante sea consciente de su propia cultura de origen (intraculturalidad) y, a la vez, adquiera la capacidad de comprender, valorar y respetar otras costumbres e identidades culturales (interculturalidad). Adoptamos como indicadores que facilitan el proceso formativo en la intra e interculturalidad: la autoestima, la afirmación, valoración y vivencia de las características culturales propias del origen de cada persona, la participación, el servicio, la comprensión, la valoración y el respeto de las diferencias culturales, la organización comunitaria...

Analizando, en primer lugar, las respuestas dadas por las y los participantes del último curso (Aprendizajes Especializados), observamos que tienen conciencia de su intra e interculturalidad, tal como se recoge en sus opiniones sobre cómo entienden estos aspectos en su experiencia.

Son más expresivas y expresivos cuando hablan de la intraculturalidad, pues, como afirman al ser entrevistadas y entrevistados, antes de venir al CEA, pensaban que no tenían una cultura y no valoraban su idioma, sus costumbres y saberes, su manera de vestir. Su experiencia en el CEA les ha ayudado a tomar conciencia de su identidad cultural, a valorar la cultura propia de sus comunidades y familias.

Al hablar de la Intraculturalidad, las y los participantes afirman que se trata de lo que se lleva dentro, de lo que se ha recibido de las y los antepasados, de la familia, de las comunidades y del contexto en que se nace y en el que se recibe la formación inicial y cotidiana sobre la manera de comportarse, de sentir, de trabajar, de creer, de vivir...

Son conscientes de que, en Bolivia, Estado Plurinacional, existe una variedad de culturas que conforman un mosaico desafiante para vivir la riqueza de la armonía de lo diverso: modos de ser, saberes, usos y costumbres, idiomas, vestimentas, formas de alimentarse, de trabajar, de celebrar con variedad de ritmos, músicas y danzas... Han descu-

bierto su identidad profunda y desean mantenerla en sus principios y valores porque en ellos radica su ser, su identidad personal.

Cuando expresan qué entienden por interculturalidad, son más escuetas y escuetos. Ellas y Ellos han tenido la experiencia de salir de su lugar de origen, pues han viajado a Los Yungas, a la ciudad o a lugares donde hicieron su servicio militar. La interculturalidad es, para ellas y ellos, el resultado de relaciones interpersonales en las que se aprenden nuevas formas de relacionarse, de hablar, de alimentarse, de trabajar y de celebrar. Se expresa cómo el CEA es un espacio de confraternización entre diferentes culturas.

Las opiniones expresadas por las y los participantes reconocen el aporte positivo con el que las diferentes estrategias utilizadas en el CEA han colaborado a la formación de las actitudes y aptitudes favorables a las vivencias de la intra y de la interculturalidad mencionadas anteriormente.

Las informaciones recopiladas entre las y los participantes de ESA, Nivel de Aprendizajes Especializados, y entre las y los facilitadores, fueron trabajadas en un taller en el que participaron todas las y los facilitadores del CEA. Presentamos a continuación las ideas, reflexiones y experiencias intercambiadas en dicho taller el 26 de febrero de 2013.

Sobre la situación inicial:

“Las y los participantes se van olvidando de los usos y costumbres y de los ritos de nuestra cultura mollo; fácilmente se dejan aculturar en el contacto con otras culturas. Se abren a la interculturalidad y van perdiendo conciencia de los propios valores culturales”.

La ciencia y la tecnología avanzan constantemente y llegan a producir cambios en la vida, en el trabajo, en las creencias y costumbres que son inevitables; ante ellos, tenemos que poner en práctica medios que ayuden a que las y los participantes valoren lo esencial de sus culturas y, al mismo tiempo, sepan discernir que existen utensilios modernos, incluso maneras de alimentarse y costumbres que son peligrosas y dañinas para la salud. Sin darnos cuenta de su peligrosidad, vamos cambiando hábitos y artefactos saludables por otros que encierran amenazas para nuestra salud integral.

Nos preguntamos: ¿Cuáles son los aspectos humanos que determinan las características originarias de las personas de la cultura mollo? ¿Con qué valores se identifican las y los participantes aymaras o quechuas? ¿Son conscientes de lo que supone para ellas y ellos ser quechuas o aymaras? ¿Cómo educar alimentando el ser desde la cultura propia de cada persona?

Si bien ha existido durante mucho tiempo el prejuicio de que las culturas originarias impiden el avance de los pueblos (se escucha poner como ejemplos de desarrollo a Japón, apostillando que ha podido avanzar por no tener el impedimento de culturas aborígenes en su historia), en el CEA, nunca se ha pensado de esa manera y se ha buscado enraizar el desarrollo humano en las bases antropológicas, filosóficas y humanísticas propias de las culturas originarias.

Nos ha inspirado la pedagogía y el *humanismo verdad* de Pedro Poveda, quien aconseja a quienes emprenden la tarea de educar: “Dejen que cada cual dé de sí todo lo bueno que pueda dar”. Desde un ejercicio de comprensión y tolerancia positiva a las y los participantes, desde sus características culturales propias, se ha desarrollado la labor educativa alternativa del CETHA Ildefonso de las Muñecas porque, según Poveda, querer educar prescindiendo de lo humano es vana quimera.

Parece que a los varones de la provincia Muñecas no les gusta usar su vestimenta originaria, que llamamos *runa pacha*. Han perdido la costumbre de vestirse con esta ropa que les resulta incómoda, poco práctica. Cuando van a la ciudad, se sienten observados como algo curioso, son solicitados para hacerse sacar foto y esto les provoca incomodidad e, incluso, sienten miedo. Por esa misma razón, las mujeres se visten de cholita para ir a la ciudad. Sin embargo, han experimentado que el hablar la lengua aymara o quechua, el vestir la ropa propia, hoy abre muchas puertas en las instancias estatales.

Una facilitadora comunica con espontaneidad: “Mi primera impresión al ver a las hermanas vestidas con su vestimenta tradicional me llevó a pensar que iban a interpretar una danza. Al darme cuenta de que aquella era su ropa habitual, me admiré de cómo las mujeres habían sabido conservar sus costumbres. En los talleres sobre la materia de Ciencias Sociales, me comunican que la razón por la que ya los varones no utilizan habitualmente su ropa tradicional es la de

que al salir a la ciudad observan que no es adecuada para desenvolverse en el medio urbano porque les hace parecer diferentes a los demás. Siempre les animo a conservar esa ropa”.

En el CEA, desde sus inicios, se mantienen los idiomas quechua y aymara como medio para comunicarse; por eso, las y los participantes se expresan con facilidad en su propia lengua. Asimismo, facilita el trilingüismo en el que el o la facilitadora de lengua 2, castellano, conoce estas lenguas. De este modo, puede ayudarles a una mejor comprensión. Las clases de lengua originaria que relacionan el quechua y el aymara son muy del agrado de las y los participantes que han adquirido la capacidad de valorar sus idiomas.

Respecto de la conciencia intracultural que tenían al llegar al CEA, las y los participantes del nivel de Aprendizajes Especializados expresan las siguientes experiencias:

- Sólo valoraba la cultura propia. Deseaba recuperar y mantener mi cultura y costumbres (1 participante).
- Pensaban mantener su cultura y costumbres (2 participantes).
- Deseaba seguir adelante valorando nuestras culturas (1 participante).
- Opina que hay que poner sentimiento en la vivencia de nuestra cultura (1 participante).
- Comunica que antes pensaba que nuestra cultura se podía perder poco a poco y que estábamos olvidando nuestra capacidad de tejer, pero que ahora está decidido a mantener y respetar siempre su cultura (1 participante).
- No pensaba en recuperar mi cultura que me parecía extraña (2 participantes).
- No pensaba recuperar mi cultura originaria (3 participantes).
- No percibía qué eran las culturas. Juzgaba fea nuestra vestimenta. Tenía miedo de vestirme con mi ropa originaria. Pensaba que cada pueblo vivía a su manera.

- No pensaba que había que recuperar las culturas.

Acerca de la experiencia inicial sobre la interculturalidad, expresan que:

- Me relacionaba con otras culturas para vivir en armonía (1 participante).
- Pensaba que otras culturas deben recuperar y mantener sus costumbres (3 participantes).
- Muchas veces pensaba copiarme de otras culturas (2 participantes).
- Antes, deseaba vestirme con otras ropas, mientras que, ahora, en comparación con la *runa pacha*, me parecen de menor belleza que nuestra vestimenta (1 participante).
- No pensaba que había que recuperar las culturas (1 participante).
- Interculturalidad es ver bonito las diferentes culturas (1 participante).
- He aprendido que la cultura aymara es una cultura antigua (participante quechua).
- He experimentado la belleza de otras culturas (1 participante).
- Cinco participantes no expresan su opinión inicial.

En cuanto al proceso de intervención, las y los participantes expresaron que:

Les permitió comprender y asimilar que cultura es la forma en que vivimos en nuestra existencia cotidiana. Las y los participantes resaltaron el aporte de las diversas estrategias que se emplean en el CEA para la formación intra e intercultural.

Algunas y algunos lograron aprender a tocar instrumentos nativos. Otras y otros sugieren que se debería planificar el intercambio entre diferentes Centros de Educación Alternativa.

Destacan como muy positivo el hecho de que se practiquen rituales de acuerdo con nuestras culturas; de manera anecdótica, destacan que cuando están “distráidos por las múltiples ocupaciones, nos olvidamos de sacar *k’intu* de algún artefacto, éste se estropea y malogrado ya no nos sirve para nada...”.

Destacan que las diversas estrategias desarrolladas para formarles en intra e interculturalidad les sirvieron personalmente para:

1. Desarrollar la autoestima.
2. Rescatar la identidad cultural propia.
3. Reconocer, valorar y rescatar los conocimientos y saberes propios de sus culturas.
4. Relacionar los saberes propios con los de otras culturas.
5. Recuperar nuestra identidad originaria como pueblo.
6. Compartir nuestros saberes y conocer otros.
7. Comunicarnos y valorarnos mutuamente.
8. La valoración mutua.
9. Descubrir nuestras diferencias como personas y valorarnos.
10. Aprender sobre la organización y organizarnos.
11. Colaborar y participar con otros y otras de manera organizada.
12. Al trabajar en grupos de servicio cotidiano, aprendimos a realizar un trabajo organizado en grupo.
13. Hemos tenido libertad para que cada persona viva según su creencia religiosa, sin discriminaciones.
14. Hemos experimentado momentos y espacios de paz y felicidad.



15. Informarnos. Nos informamos por medio de la radio de las noticias cada día y las hemos compartido y debatido en un espacio cotidiano para participantes y facilitadores, varones y mujeres.
16. Practicando la comunicación, hemos aprendido a escuchar.
17. Hemos aprendido a reflexionar, a interiorizar y escuchar nuestros propios sentimientos, emociones, deseos y pensamientos.
18. Trabajamos en forma de *yanasisolidario*, según nuestras costumbres ancestrales. Con este trabajo, colaboramos en las tareas de conservación y mejora de la infraestructura del CEA.
19. Aprendemos responsabilidad.
20. Practicamos las relacionarnos con otras y otros.
21. Valoramos y recuperamos nuestras costumbres, creencias y ritos.
22. Pasamos ofrendas a la Pachamama.
23. En las Noches Culturales, revivimos, mediante sociodramas o representaciones diferentes aspectos de nuestras culturas. Asimismo, nos informamos sobre otras culturas.
24. En las ferias educativas, perdemos el miedo, nos expresamos en público, cocinamos y vendemos comida, presentamos al CEA.
25. Recibimos buena formación técnica en agropecuaria, metal-mecánica, corte y confección, carpintería y manejamos los equipos de computación.

Las facilitadoras y los facilitadores que prestan servicios en el CEA Ildelfonso de las Muñecas aportan las siguientes informaciones:

A. Subrayan como logros conseguidos en la formación Intracultural de las y los participantes:

- La escritura y expresión oral en L1 ha facilitado la valoración del idioma propio, de la vestimenta, de las costumbres. Asimismo, se han recopilado cuentos tradicionales. Se han escrito cuentos, leyendas, creencias o dichos de las comunidades. Se ha motivado la producción de textos de nuestras comunidades para leerlos como mensajes educativos.
- En el CEA, hay comunicación con las y los participantes y entre ellas y ellos. Tanto en los talleres de enseñanzas humanísticas como en los de técnicas, se comparten las ideas de cada persona y se valoran los saberes de su cultura y la comunicación en su idioma.
- En el Centro y en las comunidades, las y los participantes manifiestan sus experiencias. Cuando se llevan a cabo talleres, pueden expresar sus necesidades y problemas.
- Dado que, en los talleres de aprendizaje técnico (carpintería, metalmecánica, corte y confección y agropecuaria), las y los participantes realizan sus obras de acuerdo con lo que es necesario en su hogar o comunidad; ponen en estas obras todo su esmero y capacidades.
- La lectura de textos sobre la espiritualidad andina, las creencias, costumbres, historia y filosofía de los pueblos andinos originarios ha ayudado a que, en la materia de L2, las y los participantes tomen conciencia y expongan temas intraculturales.
- En ocasiones apropiadas, en los talleres de técnica agropecuaria, utilizamos, de manera eficaz, plantas medicinales para curar a los animales. Asimismo, las y los participantes opinan sobre el tipo de injerto más adecuado para ser realizado en este contexto.
- En los talleres realizados en las comunidades, se ha logrado que las y los participantes expongan lo que han vivido en la familia, en las comunidades, en el municipio, en las fiestas (*rutucha*, matrimonio y otros usos y costumbres).
- En el CEA y en los Centros de Estudio de las comunidades, en los talleres de la materia de Sociales, las y los participantes

aymaras y quechuas se integraron. Se logró el intercambio, el conocimiento y la valoración de sus propias costumbres. Las y los participantes se valoran entre sí, en sus diferentes culturas. También valoran la sabiduría de sus antepasados que sabían leer la coca, los bioindicadores del clima para decidir los terrenos y productos adecuados antes de la siembra y muchas cosas más.

- Un facilitador encargado de la enseñanza de Matemáticas y técnica agropecuaria manifiesta: “En las materias que he enseñado, las y los participantes han podido entender por qué he utilizado materiales relacionados con su experiencia cotidiana, sacados del contexto o utilizados por nuestros ancestros”.
- Se propicia la relación con la experiencia cotidiana de las y los participantes en todas las materias.

B. Indican como dificultades encontradas en la formación Intracultural de las y los participantes:

- Vergüenza de expresarse en su propia lengua de vestir la ropa típica. Falta tomar conciencia para valorarse como aymaras o quechuas.
- En los últimos años, las y los participantes jóvenes manifestaban una tendencia a querer perder sus costumbres culturales.
- Como ahora, las y los participantes son jóvenes, necesitan mucha orientación. De ellas y ellos depende la continuidad de las culturas en sus comunidades.
- No se considera el precio de la mano de obra en los trabajos de carpintería, en el monto debido.
- A veces, se produce un choque cultural entre diferentes sensibilidades como personas pertenecientes a diversas culturas, entre las y los participantes y alguna facilitadora o facilitador. Son ocasiones para aprender algo de uno mismo y de las y los demás.

- En agropecuaria, se experimentan diversas dificultades derivadas de la falta de recursos económicos: explotación intensiva del terreno, poca fertilidad del suelo, abono escaso.
- Para un mejor conocimiento de la intra e interculturalidad, las y los participantes necesitan mayor motivación y participación masculina en los talleres de las comunidades. Las mujeres son poco valoradas en el contexto comunitario.
- Algunas y algunos participantes viven desintegradas y desintegrados, alejadas y alejados de su cultura de origen, de sus familias y comunidades.
- Las dificultades surgen cuando no se dispone de materiales para aplicarlos en la enseñanza, pues se ha experimentado que con ellos se facilita el aprendizaje.
- Algunas y algunos participantes son irresponsables y no les interesa reconocer su cultura y, menos aún, vivir según los patrones culturales propios.
- Faltan materiales contextualizados y no se saca toda la utilidad posible de los materiales de que disponen.
- Cuando las y los participantes colaboran en los talleres de producción quieren ganar algo en efectivo por este trabajo. Nos falta organización de diversos aspectos de esta colaboración: horario, honorario, coordinación, etc.
- Algunas y algunos participantes no aprecian los aprendizajes y descuidan los equipos de computación o el mobiliario de las aulas.
- Expresarse en lenguaje algebraico es muy difícil para algunas y algunos participantes.

C. Subrayan como logros conseguidos en la formación intercultural de las y los participantes:

- Existe respeto mutuo entre aymaras y quechuas. Se establece diálogo y convivencia armónica entre ambas culturas.

- En las relaciones entre participantes de diversas comunidades, se conocen, valoran sus usos y costumbres, y respetan sus ritos.
- Al realizar sus trabajos en los talleres de técnicas, las y los participantes comparten sus ideas, diseños y prácticas. El intercambio es muy rico, pues son de lugares diferentes.
- Las y los participantes han logrado compartir, entre aymaras y quechuas, sus experiencias y costumbres, desde la práctica de las mismas.
- Las y los participantes aprenden a medir con el sistema inglés de pulgadas y el sistema métrico decimal.
- En L2, se leen textos de autoras y autores latinoamericanas-os e internacionales, comparamos las semejanzas y diferencias que existen entre personas de diferentes culturas.
- En sanidad animal, se ha logrado mejorar a los animales infectados con *fasiola hepática*, utilizando el producto TRIMAX.
- Cada participante valora su cultura, sus creencias y otras costumbres. Con ello, tienen una vida en armonía y mejoran su calidad de vida. Comparten su *apthapi* cada vez que se llevan a cabo talleres en las comunidades.
- Aprendieron a convivir con personas extranjeras de otros contextos. Se valoraron a sí mismas y mismos y a las y los demás.
- La lectura del texto "*Identidad y raíces*" permitió descubrir aspectos característicos de la cultura mojeño trinitaria.
- Se valoran los idiomas aymara y quechua y se aprenden mutuamente entre las y los participantes en el CEA.
- Se han construido ventanas para obras que realiza la alcaldía en el taller de producción y se llevan a cabo intercambios en el mercado local de la provincia Muñecas.
- Las y los participantes valoran los idiomas propios y los de las personas que vienen de otras provincias o del extranjero.

- En el nivel de Aprendizajes Complementarios, aprendieron Álgebra; en Aprendizajes Especializados, trigonometría y geometría analítica, ampliando sus saberes y aplicando lo aprendido a resolver problemas de la vida cotidiana.

D. Indican como dificultades encontradas en la formación intercultural de las y los participantes:

- En la elección de representantes, se puede notar, en ciertas ocasiones, un divisionismo momentáneo entre aymaras y quechuas, que se traduce en malas interpretaciones debidas a interferencias en la interpretación de mensajes, actitudes, expresiones diferentes en ambas culturas.
- Los y las jóvenes que emigran a la ciudad y a Los Yungas vuelven con otras ideas, regresan pensando de manera diferente.
- El diálogo intercultural pasa por la dificultad del contraste que, en un principio, lleva a escandalizarse de las diferencias y, más tarde, sí existe escucha, respeto, valoración, se transforma en un encuentro solidario.
- Algunas y algunos no manifiestan sus intereses con facilidad. El miedo se lo impide.
- Algunas y algunos participantes no valoran la cultura aymara.
- Algunas y algunos participantes exigen que se enseñe como en el colegio y se oponen a que se rescaten los conocimientos propios; exigen una enseñanza sólo teórica, sin referencia a la experiencia práctica. Esto hace difícil la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Persiste en alguna y algún participante el sentimiento de vergüenza para expresarse en el propio idioma.
- Algunas y algunos participantes no logran valorarse entre ellas y ellos.

De gran importancia son las descripciones, juicios críticos y sugerencias que las y los facilitadores dan sobre las diversas estrategias utilizadas en el CEA para desarrollar la intra y la interculturalidad.

## 1.- Las Noches Culturales

Favorecen la intraculturalidad porque colaboran a la formación de la conciencia de la identidad cultural propia de cada persona y refuerzan la autoestima de cada participante.

Se trata de un espacio de dos horas de convivencia entre todas y todos los participantes y facilitadoras-es, varones y mujeres, que se realiza cada mes durante el curso presencial. Después de la cena, de 20hrs a 22hrs, las y los participantes presentan, experiencialmente, mediante dramatizaciones, los ritos y costumbres de las comunidades aymaras y quechuas que previamente han trabajado en los talleres de L1 y L2.

Esta actividad da ocasión a que las y los participantes recuperen, valoricen y asuman los ritos y costumbres de sus propias comunidades. Este conocimiento y esta valoración de las tradiciones culturales tienen gran importancia porque se dan a conocer diversos aspectos de las culturas aymara y quechua con dramatizaciones y diálogos creados por las y los participantes, a partir de su experiencia. Cada participante piensa cómo compartir sus experiencias para demostrar sus vivencias en todo aspecto. Se reviven las principales fiestas y rituales del año. Se realizan diferentes actividades del contexto, por ejemplo: Todos los Santos, la siembra,... con ayuda de las y los facilitadores asesoras y asesores de curso.

Cuando las circunstancias lo requieren, se forma a las y los participantes para interpretar la música autóctona propia de sus comunidades.

Así se da espacio a que las y los participantes muestren sus vivencias, expresen sus destrezas y habilidades y den a conocer las experiencias culturales vividas en sus comunidades de origen. Las y los participantes de las diferentes comunidades se aplican para representar y mostrar las habilidades de sus ancestros-os. Esto permite conocer las diversas costumbres, creencias, tradiciones, rituales, canciones y bailes de las culturas que se viven en nuestro sector, ya que en cada comunidad de esta zona se celebran las fiestas con ritos y costumbres diferentes.

Las Noches Culturales favorecen la interculturalidad, puesto que abren al conocimiento de otras culturas, a nuevas relaciones de

convivencia con personas diferentes, desde la propia identificación con la cultura propia de cada participante.

Son ocasión para compartir y conocer las costumbres, ritos y aspectos culturales de otros países o lugares. En 2011, dos voluntarias españolas presentaron la vida cotidiana en la Sierra de Cazorla. En 2012, otra pareja de voluntarios compartió un mes en el CEA. Asimismo, se presentaron en Noches Culturales otras culturas (por ejemplo: los guaraníes del Chaco chuquisaqueño). Nos enriquecemos con la diversidad cultural y con la comparación de lo nuestro con lo que otros países realizan. Se tienen en cuenta actividades de diferentes contextos.

## 2.- El Yanasi

Favorece la formación en intraculturalidad, porque fortalece la unidad, la solidaridad, la cooperación. Ayuda a mejorar la organización desde la experiencia práctica de un trabajo concreto decidido en la asamblea mensual, que se lleva a cabo bajo la dirección de la Mesa Directiva de Participantes.

Consiste en llevar a cabo un trabajo concreto en el que todas y todos aportan para lograr algo necesario para mejorar la infraestructura del CEA. Este trabajo se decide en asamblea, donde se expresan las necesidades que hay en el Centro, se busca darles una solución entre todas y todos y se acuerda, por consenso, qué aspecto hay que trabajar. Así, cuando se lleva a cabo, todas y todos, ya sean facilitadoras-es o participantes, se "sienten parte de...". Cada uno, cada uno, pone sus capacidades al servicio de lo comunitario mediante la organización de grupos diferentes para diversas actividades. Trabajamos rápido. Logramos los fines que nos proponemos.

Es una gran ayuda para mantener bien las instalaciones, pues se reparan responsablemente los desperfectos o se introducen las mejoras necesarias. Se practica el *yanasi* para dar tiempo gratuito durante dos horas y concretar el amor de las y los participantes al CEA en la realización de las reparaciones, tareas o arreglos decididos.

Durante la práctica del *yanasi* se forma a las y los participantes en la ayuda mutua, y podemos conocernos unas a otras como personas porque mostramos nuestras aptitudes, actitudes, comportamientos y cualidades.

Con la práctica del *yanasi* se fortalece el trabajo comunitario; es una faena que no requiere de pago ni reembolso. Fortalecemos esta costumbre en las comunidades.

Favorece la formación en interculturalidad porque las y los participantes y facilitadoras-es se conocen en el trabajo, conviven en hermandad, respetando sus formas de ser, haciendo un ejercicio práctico de tolerancia mutua. No existen miramientos entre las y los participantes y facilitadoras-es. Se trabaja por igual para bien del CEA. Todas y todos practicamos el respeto y la ayuda mutua.

Trabajamos juntas y juntos, todas y todos los que formamos este Centro para realizar la obra decidida. Las y los participantes dan ideas para solucionar necesidades del CEA, de acuerdo con sus costumbres culturales.

Todas y todos participan de acuerdo con sus posibilidades con el fin de mejorar la calidad de vida en el Centro.

También las y los participantes apoyan en otras comunidades cuando hacen la extensión comunitaria. En el *yanasi*, nos formamos en la responsabilidad de hacerse cargo de las necesidades allá dónde una o uno se encuentre.

De igual manera, se practica esta ayuda en otros países por medio de la cooperación; tal como lo hemos experimentado en el CEA; aprendemos que quien sabe, ayuda con eso que ha aprendido.

### 3. Los grupos de trabajo cotidianos

Favorecen la intraculturalidad porque fortalecen la autoestima; las y los participantes se valoran como personas serviciales y útiles para la vida de las y los demás y toman conciencia de las necesidades comunitarias cotidianas.

Al principio de cada día, se organizan cuatro grupos para realizar las tareas asignadas; uno realiza la limpieza de los espacios comunes en los lugares exteriores, otro en las aulas y espacios internos, un tercero se encarga de preparar los ingredientes para ayudar a que la cocinera prepare el menú cotidiano, y el cuarto, llamado grupo móvil, se encarga de actividades extraordinarias, como, por ejemplo, la preparación de la leña para cocinar. Un quinto grupo,

designado de antemano, por turno riguroso, se encarga de elaborar el pan antes de la llegada de las y los participantes al curso mensual. Las y los participantes tienen la ocasión de realizar servicios que luego pueden brindar en sus casas o comunidades.

En la organización de los grupos, las y los participantes se forman adquiriendo nuevas habilidades. Cada persona sabe cuáles son sus roles y funciones para la buena marcha del Centro, pone de su parte para cumplir con los servicios y aprende a aportar iniciativas para mejorar el trabajo. Hay rotación en la jefatura de estos grupos, cuya composición se decide en la asamblea mensual.

Las y los participantes demuestran su voluntad para trabajar y colaborar.

Favorece la formación intercultural porque el compartir la experiencia del trabajo comunitario que sigue e imita a esta costumbre de nuestras y nuestros antepasados, establece la armonía tan necesaria para el progreso de todos los pueblos y familias.

Participan en el *yanasi* mujeres y hombres haciendo el trabajo por igual. Se organizan estos grupos de servicio sin miramientos; las mujeres asumen la jefatura sin discriminación de género. Se viven los servicios con relaciones horizontales, y se comparten las responsabilidades de manera que todas y todos participan.

Todas y todos demuestran sus habilidades y capacidades para el servicio. De igual modo, colaboran después en sus comunidades, aplican lo aprendido en sus casas donde comparten lo practicado en los grupos de servicio. Cuando las y los participantes viajan a otros lugares, llevan a cabo estos servicios sin reparo alguno.

### 4. Las clases comunitarias mensuales

Favorecen la formación en intraculturalidad porque ayudan en gran manera a desarrollar la autoestima desde la identidad cultural propia. Las y los participantes realizan dinámicas que les permiten valorarse a sí mismas y mismos.

Durante una mañana, las y los participantes del nivel secundario, siguen un diseño metodológico elaborado por dos personas del grupo de facilitadoras y facilitadores; un curso trata el tema de la

organización y el siguiente, el tema de la autoestima. Dado que actualmente el nivel secundario consta de tres cursos anuales, hemos de proponer otro tema; se está pensando en que quizás se podría profundizar el tema de la cultura mollo, propia de esta zona.

Los diseños metodológicos se elaboran de manera que entre todas las personas presentes se expresen las experiencias, lo que conocen y desean sobre los temas abordados tanto desde el punto de vista personal como desde su experiencia de la vida en las comunidades de origen.

Las dinámicas de grupo programadas hacen posible el reflexionar y conocerse entre las y los participantes y facilitadores y el enriquecerse con las diferentes opiniones y experiencias compartidas.

El contenido de los temas estudiados hace referencia constante a las culturas originarias de las y los participantes.

Cuando el clima lo permite, se hacen ejercicios bioenergéticos (Chi kung/ Sibashi) al inicio de la clase comunitaria. Este breve momento inicial (de 15 a 20 minutos) ayuda a que las y los participantes se encuentren con la naturaleza y con lo trascendente; así, con armonía y paz interior, se disponen a vivir este espacio de encuentro y reflexión, y a visualizar cómo vivir bien en la familia y en las comunidades a las que pertenecen.

Estos espacios ayudan a que las y los participantes puedan desenvolverse y convivir en armonía con los demás. Dan oportunidad a que todas sus capacidades, mentales, afectivas, espirituales y sociales colaboren a mejorar su autoestima y sus habilidades sociales para la organización.

Favorecen la formación en interculturalidad porque en este espacio las y los participantes se ejercitan para intercambiar en las relaciones interpersonales expresiones, pensamientos, sentimientos, emociones, sueños, proyectos, planes, etc. Se realizan intercambios grupales donde se dialoga y se aportan ideas desde las diferencias culturales. Cada clase comunitaria brinda muchas oportunidades para practicar el compañerismo y la integración entre las y los participantes que responden con espontaneidad, desde su experiencia a las temáticas estudiadas.

Ellas y ellos necesitan conocer los diferentes aspectos que encierra la organización, pues un día serán dirigentes en su comunidad, cantón, municipio, provincia, departamento...

A menudo, se utilizan dinámicas o ejemplos de otros lugares que ayudan a aprender por comparación. Algunos temas se tratan con referencias a autoras y autores especializados y con dinámicas que favorecen la participación en grupos heterogéneos.

Se practican técnicas de otros países que ayudan a realizar ejercicios adecuados para llevar a cabo experiencias de aprendizaje o compartir ideas motivadoras.

Otro aspecto de gran interés es que lo que aprenden en las clases comunitarias, las y los participantes lo comparten en sus comunidades y familias.

## 5. La práctica de rituales en el CEA

Favorece la formación en intraculturalidad porque nos identificamos con las personas con las que convivimos al compartir cuán importante es la Pachamama para nuestra convivencia en armonía. Son costumbres que vienen desde la antigüedad, de las y los ancestros, de las abuelas y abuelos; conservarlas y transmitir las a los demás es un signo de identidad.

Realizamos los siguientes ritos: sacamos *k'intu* para que las tareas que vamos a llevar a cabo se realicen bien. En esto apoya siempre la mesa directiva de participantes.

Cada persona participa de acuerdo con su pertenencia religiosa. No se imponen como una participación obligatoria y se respeta la intención de cada una/uno, que sabe por qué está participando.

En las diferentes comunidades, se practican los ritos de manera original. Por ejemplo, leer la coca.

Estos rituales de la zona se practican para vivir en armonía con los y las demás, con Dios y la Madre Tierra que nos sostiene y da vida.

Quechuas y aymaras tienen rituales parecidos, aunque presentan mesas diferentes. Cada uno demuestra su forma de retribuir a la Pachamama con un rito.

En el CEA, se practican la *ch'alla*, la *wajta*, para que todo marche bien. Se tocan diferentes instrumentos. Las y los participantes viven los rituales en el CEA al inicio del trabajo y al finalizar las obras. Compartimos los ritos en momentos oportunos, para que llueva, para conseguir algo...

Favorece la formación en interculturalidad porque las y los participantes aportan con los rituales de sus comunidades, los explican y realizan. Compartimos y valoramos con respeto la manera en que cada persona realiza los ritos. De este modo, se tiene la experiencia de que hay diferentes formas de relacionarse con la Pachamama para vivir en armonía.

Nos relacionamos con las comunidades para hacer el rito de llamar al agua cuando no llueve, pues sin agua no pueden producir los campos.

En esta zona, la mayoría de las y los participantes son católicos; sin embargo, en las comunidades, practican muchas veces estos ritos tradicionales. En el CEA, del mismo modo, los incluimos en nuestras reflexiones espirituales.

También compartimos las celebraciones religiosas con la iglesia católica y otros grupos cristianos. Los ritos religiosos están unidos a la fe cristiana, el sentimiento religioso une a las personas sin diferencia de pertenencia religiosa en hermandad, reciprocidad y esperanza.

Las y los participantes son informados sobre cómo se practican rituales en otros países.

## 6. Ferias educativas del CEA

En este periodo, se llevaron a cabo varias ferias: la de Chuma, cada año, en la fiesta de la Asunción, el 14 y 15 de agosto. Las ferias de Luquisani y Titikachi, celebradas en septiembre, durante las fiestas de la Exaltación de la Cruz, no daban el fruto esperado y se han suprimido en este periodo. La de Titikachi queda transformada en la participación, una vez cada mes, en la feria dominical en progreso

constante. El 2012 se experimentó la participación en la Feria de Huanco, en Pentecostés, pero no se obtuvo el resultado esperado.

Las ferias favorecen la formación en interculturalidad porque van dirigidas a fortalecer, en las y los participantes y en la población, los valores culturales y espirituales. Las y los facilitadores, las y los participantes muestran, prácticamente, la valoración de sus idiomas y vestimentas. Transmiten los mensajes en su propia lengua y lo hacen bien.

Estas ferias son aprovechadas para alcanzar diversas finalidades:

- Para intercambiar y reflexionar con otras personas lo que se ha aprendido en el CEA acerca de nuestro contexto, y la valoración de nuestras culturas.
- Para experimentar la importancia de la organización y la integración en la que cada persona es responsable de poner lo mejor de sí. Las y los participantes exponen temas, dan a conocer el CEA, venden platos de comida para obtener fondos propios para sus actividades, pierden el miedo y los prejuicios. Comparten las responsabilidades.
- Para que cada participante demuestre su capacidad de exponer en diferentes áreas y pierda la timidez para expresarse en público.
- Para lograr, mediante una adecuada y motivadora presentación del CEA, nuevas y nuevos participantes a quienes se formará en valores.
- Para obtener recursos económicos, se venden platos de comida en las ferias. Las y los participantes los elaboran en base a donaciones.

Favorecen la formación en interculturalidad porque la identidad cultural de cada cual se revaloriza al verbalizarla y expresarla en diferentes actividades en sus idiomas propios.

Se muestra a otras personas lo que se vive y se produce en el CEA. Se encuentran en las ferias personas de diferentes comunidades con quienes se intercambian opiniones y criterios. Se comparte desde

las propias experiencias para que las ferias sean exitosas. Las y los antiguos exponen sus experiencias y las y los nuevos se integran.

Las y los participantes toman conciencia real, mediante el contacto directo, de lo que se necesita en su municipio, en su cantón, en su comunidad y provincia.

El relacionarse con personas diferentes es una experiencia única, pues en ella cada persona se confronta consigo misma en el encuentro con otra.

Planteamos a la y al futuro participante las ventajas que existen en el manejo de máquinas y herramientas.

Se muestra a la población la convivencia comunitaria armónica tanto de mujeres como de varones en el CEA.

Se sale a comunidades de diferentes distritos para compartir ideas o temáticas sobre distintas necesidades. Así, se realizan encuentros con personas de diferentes comunidades con las que compartimos nuestras experiencias y conocemos sus necesidades.

## 7. Los espacios de información cotidianos

Cada jornada del curso mensual de doce días, se lleva a cabo en el CEA, después del desayuno, una reflexión espiritual de una media hora. A continuación, las y los participantes del Nivel de Aprendizajes Especializados informan a la comunidad educativa del CEA sobre los principales acontecimientos de la jornada anterior. Esta información es enriquecida por los y las presentes y, en algunos casos, es ocasión de un debate sobre lo informado.

Favorece la formación intracultural porque este espacio nos permite conocer diferentes lugares y realidades de la sociedad, de las familias y organizaciones. Ofrece la oportunidad de compartir deseos y sentimientos.

Las y los participantes de Aprendizajes Especializados dan las noticias cada mañana y, entre todos, se argumenta y analiza lo que está sucediendo.

Este espacio se lleva a cabo tanto en el centro como en las comunidades donde hay centros de estudio. Exponen informaciones y, a partir de ello, se reflexiona y se acogen diversas opiniones constructivas. Así, nos informamos de nuestra realidad. Compartimos noticias locales, departamentales, nacionales e, incluso, internacionales.

Ejercitamos nuestra capacidad de comunicarnos y de interesarnos por la realidad histórica en la que vivimos.

Favorecen la formación intercultural porque:

- Se comparten diferentes clases de noticias, de diversos contextos, hechos políticos, sociales, económicos, deportivos, religiosos o culturales. Se tiene conocimiento de lo que sucede en otros lugares, en el espacio nacional e internacional. Asimismo, se informa de lo que sucede en el nivel nacional, departamental y municipal.
- Se genera debate e intercambio de opiniones.
- Conocemos cómo se manifiestan otras culturas en su cotidianidad.
- Es importante saber e informarse juntos y juntas, nos relacionamos, comparamos, diferenciamos.
- El intercambio se abre a informaciones complementarias que puedan dar las personas presentes. Se trata de una información de ida y vuelta.

## 8. Reflexión espiritual cotidiana

Después del desayuno, escuchamos la Palabra de Dios en la Biblia. Para comenzar el día, se comenta libremente el mensaje leído, se canta, se hacen peticiones y vivimos como pertenecientes a una familia.

Favorece la formación intracultural porque nos ayuda a interiorizar los valores cristianos y fortalece el espíritu de hermandad, armonía y amor.

En estos momentos de reflexión, unidas y unidos, ejercitamos de manera práctica nuestra fe, nos alimentamos con la reflexión sobre



un texto de la Biblia y se abre un espacio para que, las y los participantes expresen oraciones por sus necesidades.

De este modo, se refuerzan los principios y valores de cada participante. Se realiza un encuentro con Dios y dialogamos sobre nuestras vidas.

Favorece la formación intercultural porque prestamos atención a las y los demás, a las familias, a las comunidades, al país, al mundo, tomando conciencia de la fraternidad universal que nos une con Dios, con nosotras y nosotros, con todas y todos, con la Naturaleza.

Reconocemos los valores que aporta Cristo a las culturas: Paz, Amor y Justicia.

También se lleva a cabo esta reflexión espiritual en los centros de estudio en las comunidades alejadas. Nadie obliga a hacerlo, pero sentimos la necesidad y la satisfacción de llevarla a cabo.

El espacio abierto para dar diversas interpretaciones al texto leído es una oportunidad para formarnos en la tolerancia activa que lleva a reconocer las diferencias como riqueza.

Experimentamos que en el mundo hay un gran número de cristianas y cristianos y nos sentimos en relación; aunque el Centro pertenece a la religión católica, este espacio es ecuménico y se abre al diálogo interreligioso.

## 9. La participación en los encuentros sobre educación e interculturalidad de la Institución Teresiana en Bolivia

La Institución Teresiana es una asociación internacional de fieles laicos que trabaja en Bolivia desde hace setenta años con la misión de colaborar a la transformación social desde los valores del *humanismo verdad*, encarnado en los valores culturales propios de las culturas y en la vida, mensaje y testimonio de Jesús de Nazareth. A partir de 1995, convoca cada año a un encuentro sobre educación e interculturalidad al que acuden personas asociadas o colaboradoras de sus proyectos sociales y unidades educativas de Sucre, Cochabamba, La Paz, Titikachi, Santa Cruz y Trinidad.

Estos encuentros han favorecido la formación intracultural porque la metodología de formación humana que se ha seguido ha sido la de la educación alternativa que atiende a la integralidad de la persona y, por tanto, ha de enraizarse en la cultura de origen de las y los participantes.

En todos los encuentros se ha vivido un diálogo intercultural las facilitadoras y facilitadores de estos espacios. Han motivado a las y los participantes a multiplicar lo vivido en sus ambientes de vida y trabajo.

Estos encuentros ayudan a valorar las diferentes culturas bolivianas con experiencias de encuentro y de valoración de la propia cultura, de las demás culturas y de las características de cada persona. Han sido importantes para conocernos y aprender mediante el intercambio de nuestras experiencias. En los encuentros, compartimos los diferentes aspectos de nuestras culturas y de nuestras búsquedas para formarnos en intra e interculturalidad entre aymaras, quechuas, guaraníes, mojeños y migrantes, etc.

En Titikachi, en el XVI Encuentro, celebrado el 2011, se intentó que las y los participantes hicieran experiencia viva de nuestra manera de vivir la intra e interculturalidad.

Los encuentros nos ayudan a ser conscientes de nuestras diferencias culturales, a valorarnos como diferentes y a trabajar unidas y unidos con respeto y tolerancia activa.

Han favorecido la formación intercultural porque han permitido que conozcamos otras personas y lugares y que analicemos otras realidades culturales con conciencia y valoración de nuestra identidad cultural.

Hemos participado en diferentes lugares de Bolivia: La Paz, Cochabamba, Santa Cruz, Trinidad y Sucre, con personas de diferentes lugares y centros educativos.

El XVI Encuentro reunió a personas de Argentina, España, Cochabamba, Santa Cruz y La Paz, que experimentaron la riqueza de las culturas desde el *humanismo verdad*, que caracteriza el carisma teresiano.

En los encuentros, se realizan bailes, danzas y se comparten en diferentes aspectos las vivencias culturales, incluida la gastronomía y la celebración festiva o la ritualidad propia del lugar de acogida.

## 6. HALLAZGOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En cuanto a las situaciones encontradas (hallazgos), las y los participantes afirman:

La vida comunitaria cotidiana en el CEA nos permite vivir sin estrés, al contrario de la vida en la ciudad, donde todo se hace al trote porque se pasa la hora rápido, por la premura de presentación de trámites y documentos; el ruido y el estrés que es preciso soportar en la ciudad, en el campo desaparece; aquí podemos gozar de la calma y el silencio.

En este espacio que nos brinda el CEA, se pierde el miedo; algunos de nosotros, varones o mujeres, temen las burlas de las y los compañeros, o las sanciones que pudieran serles impuestas por algunas de sus faltas, y dejan de venir. El miedo, expresión de inseguridad, de falta de confianza en uno mismo o una misma, lleva a generar dudas sobre la propia capacidad, y a abandonar.

Estos son los hallazgos que pudieron compartir:

1. "Valoramos nuestra persona escuchando la Palabra de Dios en los espacios de reflexión espiritual cotidianos."
2. "La Biblia nos ayuda a valorarnos y a valorar a los demás (2)."
3. "Perdemos el miedo (5). Nos expresamos con libertad (3)."
4. "Intercambiamos y participamos (9). Aprendemos (2)."
5. "Servimos a las necesidades personales y comunitarias (2)."
6. "Nos valoramos a nosotras y nosotros mismos."
7. "Vivimos de acuerdo con la propia cultura."
8. "Agradecemos (2)."
9. "Aprendemos el valor del trabajo en los campos individual y colaborativo (2). Hacemos juntos y juntas."

10. "Intercambiamos y convivimos entre diferentes culturas (2)."
11. "Conocemos las diversas culturas bolivianas."
12. "Experimentamos las diferencias culturales y nos respetamos."
13. "Avanzamos temas sobre otras culturas."

Nos ofrecen las siguientes recomendaciones:

1. "El CEA debe seguir ayudando a aprender participando, relacionándonos, aprendiendo juntos y juntas."
2. "Tenemos que aprender a valorar nuestras costumbres."
3. "Hemos de formarnos en responsabilidad, capacitarnos, especializarnos, aprender a negociar (2)."
4. "El CEA ha de ayudarnos a aprender a producir, a trabajar organizados, a valorar lo que producimos."
5. "Las y los participantes hemos de capacitarnos, especializarnos, organizarnos y aprender a negociar y presentar nuestros productos."
6. "Leamos la Biblia cada día porque nos ayuda a valorarnos y a valorar a las y los demás."
7. "Cuando nos especialicemos, no nos olvidemos de prestar servicio."
8. "Perdamos el miedo."
9. "Trabajemos."
10. "Conozcamos las culturas bolivianas."
11. "Produzcamos por cantidad en el CEA."

## 7. LAS LECCIONES APRENDIDAS

En cuanto a lecciones aprendidas, las y los participantes aportan lo siguiente:

- Hemos aprendido a manejar instrumentos propios de otras culturas.
- Cuando, al aplicar nuevos conocimientos, hemos sido invitados e invitadas a investigar sobre la cultura en la que nos hemos descubierto, como participantes, nos hemos sentido motivados y motivadas, interesados e interesadas por saber cómo era esta cultura, cuáles eran sus costumbres, cuál la toponimia de su geografía y otros aspectos más...
- Para que un contacto humano sea positivo, hay que tomar como punto de partida los saberes locales.

Las y los facilitadoras aportan las siguientes sugerencias para la formación intracultural:

- Seguir adelante por el camino comenzado, facilitando el conocimiento, valoración, amor y recuperación de nuestras culturas.
- Motivar a las y los participantes para mantener la cultura, el ser e identidad propias.
- Formamos para discernir ¿Cuáles son los aspectos culturales que hemos de mantener porque conforman nuestras identidades propias?.
- Investigar continuamente de qué modo y en qué medida nuestra propia cultura es la raíz de nuestra identidad.
- Formar a las y los facilitadoras en el conocimiento de lo local para que, en su trabajo educativo, partan de la realidad en la que trabajan.
- Utilizar en técnicas materias primas de nuestra región.

- Practicar la escritura en la lengua originaria propia de cada participante para los temas de investigación. Realizar debates sobre aspectos culturales y valores propios en las clases de L1.
- Incentivar a las y los participantes para que se mantenga la cultura propia de esta zona y no se pierdan los valores culturales.
- Hay que trabajar más sobre este tema con las hermanas y los hermanos en los talleres que se llevan a cabo en las comunidades.
- Concientizar en la importancia de respetar las plantas árboles para tener en el futuro materia prima: madera, o producción de frutales para el consumo propio o para la comercialización.
- Profundizar en esos aspectos con materiales didácticos que permitan apropiarse de la teoría mediante la práctica.
- En los últimos años, se inscriben en el CEA jóvenes que necesitan encontrar y asumir los valores de sus culturas de origen. Urge que, como facilitadoras y facilitadores de este proceso de formación, tomemos en serio nuestra responsabilidad.
- Realizar talleres de educación permanente para concientizar sobre el manejo de plantas para combatir algunas enfermedades de los animales.
- Realizar más talleres en las comunidades y en el Centro, e incluir en todas las áreas el tema de la intra e interculturalidad compartiendo entre aymaras y quechuas usos y costumbres.
- Conocer más profundamente las costumbres y tradiciones de nuestras culturas, investigando, preguntando a las abuelas y los abuelos, practicando y conviviendo, experimentando, verbalizando, comunicando.
- Dar cursos sobre intra e interculturalidad para que no se dé ningún tipo de discriminación entre las y los participantes.

- Tenemos que adquirir más conocimientos sobre las costumbres de este sector para comprender mejor a las y los participantes.
- Producir textos sobre diferentes temas y ámbitos de la experiencia.
- Seguir concientizando a las y los participantes sobre los valores culturales.
- Garantizar que se viva la equidad de género en los cursos.

Las y los facilitadoras aportan las siguientes sugerencias para la formación intercultural:

- Contribuir a la comprensión de que las culturas aymara y quechua son valiosas culturas antiguas.
- Mostrar que muchas otras culturas deben mantenerse porque son valiosas para la humanidad.
- Dar a conocer cómo cada pueblo y comunidad puede recuperar los valores de su cultura.
- Informarnos sobre otras culturas, sobre cómo cada cultura muestra la identidad de un pueblo.
- Motivarnos para saber respetar las otras culturas, sus saberes y creaciones propias.
- Hacer que tomemos conciencia de que utilizamos equipos y maquinarias producidos en otras culturas.
- Realizar convivencias culturales con otras instituciones.
- Cada año escolar se debe reflexionar sobre los valores y costumbres propios. Debemos explicar en marzo, al inicio del curso, el porqué se trabaja la intra y la interculturalidad, y cada uno de los aspectos contenidos en esta estrategia de acción.
- Son necesarios talleres en las comunidades donde tenemos cursos mensuales para reforzar la conciencia de que todas las culturas son valiosas y tienen los mismos derechos.

- Realizar talleres en las comunidades para que las familias valoricen los productos propios de la zona.
- Intercambiar nuestras experiencias. Participar en los Encuentros de Interculturalidad y Educación de la Institución Tere-siana.
- Continuar sistematizando este aspecto como eje vertebrador de nuestra propuesta educativa.
- Trabajar en radiodifusión para dar a conocer nuestras experiencias mediante la radio Norte.
- Dar oportunidad a que cada participante comparta sus experiencias de modo que se pueda ayudar a solucionar problemas.
- Participemos en diferentes talleres y eventos que se realicen en el sector para tener más contactos con las y los participantes e integrantes del CEA, y lograr diversos contactos con las culturas propias de la zona.
- Reunir materiales audiovisuales de diferentes culturas. Buscar textos de otros departamentos para conocer sus vivencias.
- Dedicar más tiempo al estudio para mejorar su aprendizaje.
- Enriquecer la biblioteca con materiales de apoyo, textos y diversos documentos.

Hasta aquí llega la presentación de los materiales que hemos recogido en el presente trabajo de sistematización. A modo de deseo de profundizar este trabajo en el futuro, recogemos varios retos expresados en forma de preguntas de un trabajo publicado por Jorge Viaña, en *“Investigar y Transformar. Reflexiones sociocríticas para pensar la educación”* (Autores Varios, Coordinadores: David Mora y Silvy de Alarcón, editado por Instituto Internacional de Integración, La Paz, 2008, pp 293 a 343). El autor nos invita a reconceptualizar la interculturalidad y presenta diversas formas de entender este concepto. Nos limitamos a sugerir la lectura de este texto y presentamos estas cuestiones iluminadoras:

En la labor descrita en esta sistematización, nuestro énfasis en la interrelación, el diálogo, el respeto, la coexistencia, la tolerancia, la convivencia entre diferentes culturas, ¿no estará limitando la interculturalidad a un multiculturalismo que construye una comunidad donde coexisten ciudadanos y ciudadanas de diferentes clases?

¿Somos conscientes de que el multiculturalismo y el interculturalismo liberal y neoliberal son manifestaciones coloniales de mecanismos de dominación?

¿Cómo construir una interculturalidad que plantee cambios profundos en el Estado y en la democracia?

¿Cómo apoyar, desde las estrategias de intra e interculturalidad, la transformación social en nuestro contexto y presente?

¿Miramos y entendemos las culturas como determinantes del comportamiento, las presiones y acondicionamientos externos que se interiorizan en los seres humanos a través de las costumbres, las creencias, los valores y los modos de vida?

¿Somos críticos ante la incapacidad de la matriz de cultura única moderna para construir ciudadanía con igualdad?

¿Cómo construiremos una interculturalidad que no sea una concesión al orden de la dominación y que alcance la totalidad de la vida social con una transformación profunda de las relaciones y estructuras sociales (reinención del Estado, de la democracia y un nuevo horizonte constitucional y de soberanía)?

¿Planteamos nuestra labor educativa conscientes de que ésta es un espacio específico donde se ejerce la violencia simbólica con formas sutiles de las relaciones de dominación y de opresión? ¿Cómo planteamos la educación y la interculturalidad desde un enfoque emancipador?

Recomendamos la lectura de este artículo para comprender la importancia que tiene tomar conciencia del alcance de nuestras acciones para reencauzarlas hacia la transformación educativa socio-comunitaria productiva a que nos invita la Ley 070 de la Educación Plurinacional.

# 2

## FORMACIÓN PERMANENTE A DOCENTES

Sistematización de experiencias exitosas:  
Generación de propuestas educativas para  
desarrollar procesos de inclusión, CEMSE, 2013



# ÍNDICE

## Centro de Multeservicios Educativos CEMSE

Antonio Ronald Arandia Valda, Director Nacional CEMSE

Maria Lucuy Nava, Gerente Nacional de Planificación y

Programas y coordinadora del Convenio

Roxana Lovera, Coordinadora Regional de Educación El

Alto

Wilmer Tapia Portugal, Coordinador Regional de Educación

La Paz

### Equipo de sistematización:

Claudia Arandia Schmiedl

Juan Carlos López

Olga Ferreyra Villarroel

Roxana Lovera

Wilmer Tapia Portugal

Patricia Villarreal Troche

Equipo de sistematización

La Paz, Bolivia, 2013.

1. Introducción.....	53
2. Qué es el CEMSE .....	56
3. Principios educativos que orientan el accionar del CEMSE .....	58
4. Características del territorio de intervención del CEMSE .....	60
5. Identificación de la experiencia a sistematizar .....	64
6. Definición del eje de sistematización .....	71
7. Situación inicial y su contexto .....	74
8. Las/os actores del proceso .....	80
9. El proceso de intervención y su contexto.....	82
10. Situación final .....	117
11. Hallazgos.....	119
12. Lecciones aprendidas.....	121
13. Conclusiones.....	122

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde el año 2010, el CEMSE -en alianza con las organizaciones CEMSE Titikachi, en La Paz; CEPJA y Centro Yachay Tinkuy, en Cochabamba; y NorSud, en Chuquisaca-, lleva a cabo un trabajo coordinado en Educación Inclusiva.

Este trabajo responde a las siguientes problemáticas:

- Desconexión entre educación y producción.
- Permanece la baja cobertura en el acceso y la permanencia, dado que la matriculación en la educación regular y alternativa no es óptima, a pesar de los avances detectados.
- El rezago escolar y el abandono determinan una débil preparación de niñas y niños.
- Escasa participación social; al encontrarse la escuela aislada de su contexto, la participación de la comunidad estuvo limitada a aspectos colaterales de la gestión escolar.

Para responder a estas problemáticas, el CEMSE plantea un modelo de intervención que fortalece la gestión de redes educativas en tres municipios con características diferentes: La Paz, con un contexto urbano; El Alto, con un contexto periurbano, y Pucarani, dentro de un contexto rural. A partir de esta conformación de redes, se fortalece el proceso de gestión de las comunidades educativas que participan activamente incorporando y generando nuevas estrategias de trabajo pedagógico; asimismo, el fortalecimiento de capacidades en maestros, estudiantes, madres/padres permite la actuación corresponsable en la escuela.

Uno de los indicadores más importantes dentro del Convenio de Educación Inclusiva, es el de la formación de docentes en temas relacionados con el proyecto, indicador que a la letra dice: "Educadores/as, promotores/as y comunidad educativa de los centros y municipios de intervención han desarrollado capacidades para la aplicación práctica de una educación inclusiva"; de manera que, para responder a este indicador, se plantea una propuesta de formación para docentes de las diferentes unidades educativas que forman



parte de la Red CEMSE. Este plan de formación continua ha sido planteado para ser desarrollado durante todo el tiempo que dura el convenio con base en los siguientes lineamientos metodológicos, fruto de la experiencia con las y los docentes en el aula.

- Parten de la identificación de situaciones del contexto, promueven el aprendizaje a través de la experiencia, la reflexión de los procesos, la acción y la evaluación.
- Enfatizan el aprender haciendo, se promueve la recuperación y el intercambio de experiencias, el diálogo, la criticidad, la teorización y se acompaña el volver sobre la práctica.
- Promueven espacios participativos de aprendizaje comunitario. Desde la diversidad de cada contexto comunitario, se acompaña el ejercicio de una participación abierta, libre y democrática.
- Se orientan al desarrollo de las dimensiones del ser, conocer, hacer y decidir, motivando la expresión y desarrollo de los afectos y sentimientos, a través de actividades individuales y en comunidades de aprendizaje.
- Toman en cuenta la vida cotidiana y la práctica educativa como elementos en los que se percibe la realidad, se generan y recrean experiencias, articulando la escuela con la comunidad.
- Promueven la identificación de brechas y problemáticas de exclusión, generando el análisis crítico de situaciones concretas y la elaboración de estrategias para afrontarlas.

La metodología de trabajo del CEMSE con las y los docentes parte del fortalecimiento de capacidades a las maestras y los maestros en una primera instancia y, a partir de los procesos de internalización que éstas y éstos realizan al aplicar estrategias innovadoras en el aula, promueven la transformación de la realidad, de manera que las unidades educativas se conviertan en espacios inclusivos en los que todas y todos los miembros de la comunidad educativa conozcan y se sientan parte importante de los procesos.

Para poder entender los resultados que se obtienen a través de esta metodología de formación docente, qué mejor que a través

de una sistematización realizada en forma participativa con las y los actores del proceso, aplicando una interpretación crítica a partir del ordenamiento y reconstrucción del proceso vivido en los cursos de formación denominados "Gestión de aula con perspectiva inclusiva" y "Gestión del ambiente comunitario con perspectiva inclusiva".

La presente sistematización pretende establecer cómo las y los docentes que participaron de estos cursos han logrado incorporar los enfoques de género, interculturalidad e intraculturalidad en la gestión del aula.

La sistematización explicita los cuatro hitos más importantes del proceso que según las y los actores son los referentes para entender la incorporación de los enfoques del convenio: género, interculturalidad e intraculturalidad. En el documento, se detalla la situación antes, durante y después de la implementación; este análisis permitió determinar los factores que intervinieron, cómo se interrelacionaron entre sí y porqué se hicieron de ese modo.

El propósito de esta sistematización es el de compartir los hallazgos y resultados del análisis, las lecciones aprendidas del proceso, generar conocimientos para que otras personas, actores e instituciones que trabajan en condiciones similares puedan obtener mejores resultados y, así, evitar prácticas poco eficientes.

## 2. QUÉ ES EL CEMSE

El Centro de Multiservicios Educativos (CEMSE) es una obra social de la Compañía de Jesús en Bolivia; inicia sus actividades el 14 de mayo de 1986. Desde su fundación, ha apoyado los procesos de las comunidades educativas del municipio de La Paz, brindando servicios de educación y salud.

Las acciones realizadas por el CEMSE siempre han tenido la finalidad de aportar al Estado, coadyuvando principalmente a mejorar la calidad de vida de la población, a partir de los dos pilares fundamentales del desarrollo humano: la educación y la salud, considerando los cambios en el nivel nacional e internacional.

El CEMSE nace como un Centro de Multiservicios Educativos, prestando servicios a las comunidades en educación y salud (principalmente en salud escolar). En sus primeros 10 años, sus proyectos se ubicaban más en la educación no formal (educación alternativa), con la intención de complementar el trabajo de la educación formal en el sistema educativo fiscal.

A partir de 1997, el CEMSE se orienta hacia la visión de “una sociedad que promueve el desarrollo humano con igualdad de oportunidades en educación y salud”, y tiene como misión “mejorar la calidad educativa de las unidades educativas de las redes fiscales, ofreciendo servicios modélicos y participativos en educación y en atención primaria en salud para estudiantes, docentes y sus respectivas comunidades”.

En el periodo de 1997 al 2001, el CEMSE comienza a concentrar su oferta en el ámbito de la educación formal, disminuyendo su intervención en la educación no formal o alternativa. En este ámbito, el CEMSE conforma la primera red de escuelas y colegios fiscales en área urbana concentrada, llegando a convertirse en el primer Centro de Recursos Pedagógicos (CRP) de las redes educativas que se encuentran en el macrodistrito N° 6 de la ciudad de La Paz.

En 1998, conforma la primera red de colegios secundarios fiscales en el área urbana en la ciudad de La Paz y propone el modelo de Centro de Recursos Pedagógicos (CRP). Fruto del trabajo con la Red de Colegios Secundarios, se entrega a las autoridades del Ministerio

de Educación la Propuesta Curricular para el Nivel Secundario y, seguidamente, los materiales elaborados en la ejecución de Proyectos Educativos en temas transversales: Democracia, equidad de género, afectividad y sexualidad, salud y otras, y en áreas de aprendizaje: tecnología, área ocupacional, religión y otras.

A partir del mes de julio de 2005, el CEMSE asume la responsabilidad de administrar el Centro de Recursos Pedagógicos “Tupac Amaru”, ubicado en la zona de Alto Lima, y, desde enero de 2006, administra también el Centro de Recursos Pedagógicos Integrales “Luis Espinal, S.J.” en la zona Ballivián, logrando consolidar la atención de redes educativas en el Distrito 6 del municipio de El Alto.

A partir del año 2008, en la comunidad de Surima del Distrito 7 del municipio de Sucre, se comienza con la implementación del Proyecto “Mejora de la Calidad Educativa”, con la finalidad de brindar un espacio de aprendizaje experiencial y vivencial a niñas/os y docentes del nivel primario con la metodología de Aula Abierta. Actualmente, en este centro, se desarrolla un programa educativo en el campo de aprendizaje con una infraestructura y equipamiento básico para albergar a 40 estudiantes y 20 docentes, gestionado a través de InteRed y el Gobierno Autónomo Municipal de Sucre.

### 3. PRINCIPIOS EDUCATIVOS QUE ORIENTAN EL ACCIONAR DEL CEMSE

- El CEMSE fortalece los enfoques de inclusión social, interculturalidad, nuevas identidades, formación para el ejercicio ciudadano, el desarrollo productivo, medio ambiente y prevención en salud; basando las intervenciones en el desarrollo de competencias básicas: razonamiento lógico comunicacional y matemático; y el desarrollo de competencias del espíritu emprendedor que logren equilibrio entre las competencias del razonamiento lógico y producción, con las competencias del compromiso y sensibilidad social.
- La educación y la salud son derechos fundamentales de toda la ciudadanía sin ningún tipo de exclusión. No es suficiente garantizar el acceso, es necesaria la calidad.
- La centralidad en la persona es eje fundamental para la transformación de la realidad de injusticia y exclusión, a través del desarrollo de competencias o capacidades que permitan un capital humano constructor de la nueva Bolivia.
- La intervención del CEMSE está destinada a experimentar propuestas innovadoras que sean replicables, a partir de un equilibrio de las visiones sociales y económicas, que promuevan vida democrática, digna y emprendedora, principalmente para los sectores de escasos recursos económicos y en desventaja social.

Las características de las intervenciones son:

- Calidad: Porque las intervenciones son pertinentes, al responder a las necesidades de desarrollo de los contextos en los que se trabaja, en diálogo coherente con las necesidades de aprendizaje de las personas en sus diferentes etapas de vida; y son efectivas, al lograr respuestas cuantitativas y cualitativas, en función de las finalidades de la intervención.
- Calidez: Porque las y los destinatarias/os -comunidad educativa y población de escasos recursos y en desventaja social- son reconocidas/os y valoradas/os en su individualidad.

- Compromiso: Porque a más pobre, mayor calidad y calidez en la respuesta que ayude a acortar las brechas de la inequidad y pobreza.
- Proactividad y perseverancia: Porque leemos la realidad, experimentamos y actuamos creativamente cuantas veces sea necesario, cuando la causa busca el bien mayor para la población.

#### 4. CARACTERÍSTICAS DEL TERRITORIO DE INTERVENCIÓN DEL CEMSE

Desde el 2010, el CEMSE viene desarrollando sus actividades en tres municipios: La Paz (en el distrito centro y norte), El Alto (distrito 6) y Pucarani. A continuación, se da una breve descripción de la realidad socioeconómica de estos municipios.

El municipio de La Paz, según el Censo de 2001, tiene una población urbana de 789.585 habitantes, lo que la sitúa como la segunda ciudad en población del país, después de Santa Cruz; sin embargo, una de sus particularidades demográficas es la disminución de su tasa de crecimiento de 1,8 a 1,1%, debido a múltiples factores, como la emigración hacia otros municipios, y por la falta de espacio físico para su crecimiento dentro del radio urbano. Desde 1952, La Paz es la ciudad concentradora del país, por las funciones administrativas, comerciales y políticas que desarrolla.

La Paz muestra un perfil demográfico muy moderno con mejores indicadores comparados con el resto de los departamentos. La proporción de población joven, el índice de dependencia, la tasa global de fecundidad y la tasa de analfabetismo están siempre bajo el promedio nacional. El porcentaje de población de 0 a 14 años es de 30,1%; el índice de dependencia es de 54,9%; la tasa global de fecundidad, de 2,7%; la tasa de mortalidad infantil, de 54%; la tasa de analfabetismo, 4,9; el IDH es de 0.714, según estadísticas del Censo de Población y Vivienda de 2001.

La comparación de las pirámides de edad de 1992 y 2001 muestra un envejecimiento de la población relativamente significativo, en particular con el incremento de la proporción de los jóvenes entre 15 y 25 años. La pirámide de las mujeres muestra un desequilibrio más importante en cuanto a la población de las/os jóvenes y jóvenes adultas/os, lo que podría corroborar la hipótesis de una migración femenina más importante en estos grupos de edad: jóvenes, trabajadoras/es y ancianas/os.

Según el informe del municipio de La Paz (Atlas del Municipio 2006), este envejecimiento de la población trae como consecuencia, en el nivel de la gestión municipal, la reestructuración de servicios en función a estos grupos etáreos, como son la disminución de la necesidad de escuelas primarias frente a la urgencia de reforzar la

accesibilidad a las escuelas del nivel secundario, servicios culturales distintos, políticas de formación de mano de obra, necesidad de proveer fuentes de trabajo destinadas a la población joven que llegará al mercado de trabajo en el mediano plazo.

Entre 1996 y 2001, la ciudad de La Paz ha acogido a 50.399 personas, mientras que ha expulsado a 94.063 personas. El saldo migratorio es netamente negativo (43.664 personas, que representa aproximadamente 10.000 personas por año) y que tiene como destino casi todos los departamentos, excepto Potosí. La migración está marcada especialmente por los municipios rurales del departamento de La Paz y Potosí.

La emigración de las/os paceños se da hacia las zonas de colonización: Pando, Beni, Santa Cruz, Tarija, Yungas y regiones fronterizas; el comportamiento paceño es interesante al respecto, en la medida que de las grandes ciudades del país emigran en una gran mayoría hacia el área urbana y principalmente a las grandes ciudades del país. La emigración paceña es ante todo rural. La inmigración se da desde las zonas quechua de alta pobreza: zonas este y norte de Potosí, zona rural del Norte del Lago Titicaca. No existen estudios sobre la composición social de las/os migrantes, pero la inmigración es principalmente femenina, donde la proporción de empleadas domésticas residentes es la más alta.

El idioma materno predominante en el municipio de La Paz, por ser sede de gobierno y por concentrar a la mayor cantidad de migrantes del interior del país, tiene la siguiente tendencia: 82% de personas tienen como idioma materno el castellano, el 15% el aimara, el 2% quechua y cerca del 1% otros idiomas nativos y extranjeros.

En cuanto a la autoidentificación con una etnia en el municipio de La Paz, la mayor proporción de la población (50,16%) se autoidentifica como aimara, en tanto que 39,15% declara no pertenecer a ningún grupo étnico originario. La población económicamente activa del municipio de La Paz, según el Censo 2001, revela que el 47% de esta población es femenina, en comparación con El Alto que alcanzó el 40%. Un mejor nivel de capacitación de la mujer genera una mejor inserción en el entorno laboral, pero la actividad laboral de mano de obra femenina en La Paz está compuesta, en gran parte, por mujeres de bajo nivel de calificación y particularmente por empleadas domésticas.

El municipio de El Alto cuenta con una población de 864.575 habitantes. En este municipio, la población masculina representa el 48,86%, es decir, 422.415 personas, y la población femenina conforma el 51,14%, es decir, 442.160 mujeres.

En el municipio de El Alto, la mayor concentración de población masculina y femenina se encuentra en el grupo de edad de 20 a 39 años, mientras que la mayor concentración de la población en el nivel del departamento de La Paz se encuentra entre los 5 y los 19 años. Por otra parte, los grupos de población más reducidos en ambos casos se presentan en personas adultas mayores o de más de 65 años de edad.

La tasa anual de crecimiento intercensal de la población que presentó el municipio de El Alto fue mayor a la del departamento de La Paz, pues en el municipio alteño se registró 5,10% y en el departamento de La Paz 2,23%.

Según datos obtenidos en el Censo de 2001, la mayor parte de la población ocupada se encontraba en situación de obrero o empleado (47,20%); le seguían en importancia los trabajadores por cuenta propia (40,97%), sin especificar (6,28%), trabajador familiar o aprendiz sin remuneración (2,72%), patrón o empleador (2,59%) y cooperativista (0,23%).

Datos obtenidos en el Censo del año 2001 mostraban que la actividad económica con mayor porcentaje de la población ocupada fue comercio por mayor y menor, con 28,53%, seguida por la industria manufacturera, con 23,06%; transporte, almacenamiento y telecomunicaciones, 10,38%; construcción, 8,22%; hoteles y restaurantes, 6,29%; educación, 5,51%; servicios comunitarios, sociales y personales, 3,49%; administración pública, defensa y seguridad social, 3,07%; y servicio a los hogares y servicio doméstico, 3,05%, entre los datos más importantes.

En el municipio de El Alto, se registraron altos porcentajes de necesidades básicas insatisfechas (NBI); los componentes de NBI en el municipio de El Alto registraron: 29,34% de insatisfacción en materiales de la vivienda, 29,12% en área urbana y 82,25% en área rural; 72,36% de insuficiencia en espacios de la vivienda, 13,42% con inadecuados insumos energéticos y 50,75% de inadecuados servicios de agua y saneamiento; 47,43% de insuficiencia en la

educación y 68,75% de inadecuada atención en salud. En el área urbana del municipio de El Alto, el porcentaje más alto se presentó en insuficientes espacios en la vivienda, con 72,36%, mientras que, en el área rural, el porcentaje más alto se registró en inadecuados servicios de agua y saneamiento, con 99,81%.

El municipio de Pucarani tiene 12 cantones y pertenece a la provincia Los Andes; su superficie es de 1,183 km<sup>2</sup>. Como estrategias productivas, las y los habitantes desarrollan el turismo, la extracción de minerales, la cría de ganado vacuno y camélido, la pesca lacustre y la producción agrícola. Entre los atractivos turísticos, cuentan con las orillas del Lago Titicaca, y los nevados de la zona de la cordillera.

La población del municipio, según datos de su Ficha Municipal del 2005, es de 29.311 habitantes, donde los hombres representan el 48,7% de la población y las mujeres el 51,2%. La esperanza de vida al nacer para la población de Pucarani es de 59,8 años. La tasa global de fecundidad es de 5,62 hijos por mujer y la tasa de mortalidad infantil es de 73,8 por mil nacidos vivos. Los idiomas con mayor representación en el municipio son aimara (90%), castellano (59%) y quechua (1%).

El consumo per cápita (PPA en \$Us/año) es de 653\$ y el porcentaje de población en pobreza según las necesidades básicas insatisfechas es de 97,7%, con un 100% de su población considerada como rural.

## 5. IDENTIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA A SISTEMATIZAR

La presente sistematización corresponde a dos cursos de formación docente: en el 2011, "Gestión de aula con perspectiva inclusiva" y, en el 2012, "Gestión del ambiente comunitario con perspectiva inclusiva", proceso en el cual se logró desarrollar en las/os docentes capacidades para la aplicación práctica de una educación inclusiva. Por la importancia de los resultados alcanzados, se quiere conocer en mayor detalle cómo éstos se han logrado para que los hallazgos, las lecciones aprendidas y las conclusiones sirvan no sólo para mejorar la implementación de la experiencia, sino también permita su réplica en otros contextos.

El plan de formación en la gestión 2011 propone iniciar el trabajo con docentes a partir de la comprensión de los enfoques de la Ley de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez", que es en el marco sobre el cual se desarrollarían las acciones del Convenio, entendiendo que éstas, bajo un enfoque de derechos, promueven el ejercicio de capacidades, actitudes y prácticas inclusivas en diferentes ámbitos de la vida, y entendiendo que para el CEMSE hablar de inclusión significa: "la construcción de igualdad de oportunidades en los procesos educativos, para posibilitar a todas/os las y los estudiantes desarrollar al máximo sus capacidades, que les permitan participar plenamente en la vida y en el trabajo en sus comunidades y relacionarse en igualdad de condiciones con todos los grupos sociales".

Para lograr este cometido, las/os docentes deben generar propuestas educativas para desarrollar procesos de inclusión en el marco de la legislación educativa vigente; es un desafío y oportunidad, para generar propuestas educativas que contemplen experiencias de aprendizaje significativas, para que las/os estudiantes sean personas libres, empededoras/es y comprometidas/os con la construcción permanente de una Bolivia donde se pueda vivir con calidad y con mucha oportunidad.

Bajo un enfoque de aprendizaje permanente de las/os docentes, se propuso un plan de formación enmarcado en los siguientes objetivos:

- Conocer, comprender y aplicar orientaciones y lineamientos de la Ley de Educación 070, a partir del desarrollo de procesos de reflexión, intercambio de experiencias, investigación - acción.
- Desarrollar destrezas de investigación-acción que faciliten relacionar el currículo con el contexto de las comunidades educativas.
- Integrar las áreas curriculares a través de ejes articuladores, que generen procesos de enseñanza y aprendizaje con enfoque inclusivo.
- Orientar el diseño y aplicación de estrategias para una gestión inclusiva, que incidan en la solución de problemas que se presentan en el aula cotidianamente.
- Elaborar proyectos de aula pertinentes, que promuevan experiencias de aprendizaje para desarrollar capacidades relacionadas con la equidad de género, la interculturalidad, el cuidado del medio ambiente y el emprendedurismo en las/os estudiantes.
- Elaborar recursos pedagógicos que apoyen procesos de aula prácticos y experienciales.

El proceso de formación orientó el desarrollo de las siguientes capacidades, traducidas en el perfil de la y el docente que se desea alcanzar:

- Conoce y aplica diversas técnicas de estudio en el proceso de educación a distancia.
- Utiliza adecuadamente herramientas de Internet.
- Pone en práctica orientaciones metodológicas de la investigación-acción para profundizar el conocimiento de las problemáticas educativas y proponer estrategias de solución y/o mejora.

- Desarrolla y promueve actitudes democráticas con equidad de género en sus relaciones interpersonales y en su práctica de aula.
- Asume una actitud de respeto por la diversidad cultural, a partir del fortalecimiento de lo intracultural.
- Comprende orientaciones de la ley educativa vigente y las aplica en su accionar docente.
- Comprende la educación desde un enfoque integral, desarrollando capacidades, habilidades y actitudes para mejorar su práctica de aula.
- Desarrolla capacidades del espíritu emprendedor.
- Desarrolla capacidades y estrategias para abordar dificultades de aprendizaje.
- Desarrolla capacidades y estrategias para abordar problemáticas que hacen al medio ambiente y la salud.
- Elabora estrategias para promover aprendizajes activos en el marco de la educación inclusiva y la equidad de género.
- Elabora, aplica y sistematiza planes y proyectos de aula innovadores.

La modalidad de trabajo fue semipresencial a partir de:

- Tutorías presenciales y en línea.
- Estudio a distancia a partir de módulos de autoaprendizaje.
- Talleres presenciales en las unidades educativas.
- Aplicación de proyectos de aula.
- Ferias de presentación de trabajos de investigación.

El plan de formación incorporó los enfoques de género e interculturalidad y proyectó como resultado la elaboración y aplicación de proyectos de aula que incorporen de manera transversal dichos enfoques en la práctica cotidiana del aula. Los contenidos se dividieron en seis módulos, los cuales se detallan a continuación:

MÓDULOS	CONTENIDOS MÍNIMOS/UNIDADES
I. Metodología	1. Planificación del trabajo-estudio. 2. Herramientas del internet: e-mail, chat. 3. La investigación – acción. 4. El enfoque de género.
II. Marco legal de la educación boliviana	1. Principios del Sistema Educativo Plurinacional: educación descolonizadora, comunitaria, intracultural, intercultural y plurilingüe, productiva; científica, técnica, tecnológica y artística. 2. Ley “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”. Bases, fines, objetivos de la educación. Subsistema de educación regular: Objetivos, estructura. Organización curricular. 3. Planificación curricular. Planes de aula.
III. Bolivia intra, intercultural y bilingüe	1. Culturas en Bolivia. 2. Intraculturalidad. 3. Relaciones interculturales.
IV. A. Dificultades de aprendizaje	1. Dificultades de aprendizaje. 2. Diagnóstico. 3. Estrategias de abordaje.
B. Espíritu emprendedor	1. Creatividad y espíritu emprendedor. 2. ideas y planes de negocio.
C. Medio ambiente y salud	1. Contexto y problemáticas ambientales. 2. Salud y prevención.
V. Proyecto de aula	1. Diseño de proyectos de aula. 2. Aplicación. 3. Sistematización.
Talleres de elaboración de materiales	Materiales didácticos en dificultades de lectura y escritura; cartillas, afiches, trípticos, audiovisuales y otros.

El curso de formación en esta primera etapa fue planificado y desarrollado en 220 horas académicas, que contemplaron tanto las sesiones presenciales, el trabajo a distancia, como la elaboración de materiales y proyectos de aula.

Los recursos pedagógicos a los que tuvieron acceso las/os participantes son:

- Guía metodológica, que orienta la realización de actividades, plantea estrategias y técnicas de estudio a utilizar en el curso.
- Plataforma virtual del curso.
- Módulos de aprendizaje, fotocopias, con contenidos y actividades para desarrollar las temáticas en cada una de las unidades.
- CD con lecturas complementarias de apoyo.
- Espacios de tutoría presencial.
- Aulas de informática, habilitadas en los Centros de Recursos Pedagógicos (CRPs) en La Paz y El Alto para las sesiones de chat.
- Equipo de facilitadoras/es, responsables de guiar, retroalimentar y evaluar el proceso de formación.
- Herramientas y estrategias didácticas producidas por el CEMSE.
- Talleres didácticos en elaboración de materiales, surgidos como necesidad del proceso.

Para la evaluación del desempeño de las/os participantes, se tomaron en cuenta los siguientes criterios: la realización de actividades planteadas en cada uno de los módulos, la participación en tutorías, talleres y ferias educativas y la presentación de un proyecto de aula y/o recursos didácticos con temáticas de los módulos y que visibilicen el enfoque de género, la intra e interculturalidad.

En la gestión 2012, se inicia la segunda fase de formación, para orientar la práctica educativa al desarrollo de capacidades que hacen a la educación inclusiva.

El curso de formación docente “Gestión del ambiente comunitario con perspectiva inclusiva” tiene como objetivo principal mejorar la práctica pedagógica de las/os docentes en la escuela, a partir de la implementación del ambiente comunitario que permita desarrollar sus actividades en un marco de armonía, solidaridad, compañerismo y en un ambiente de corresponsabilidad, donde se visibilice el res-

peto a las diferentes culturas, la aceptación a la otra y al otro, el tema de equidad de género y el reconocimiento de los derechos y obligaciones de los seres humanos.

Este curso de formación docente está organizado en cuatro unidades didácticas:

- Propósito de la gestión del ambiente comunitario.
- Planificación del ambiente comunitario.
- Actividades del ambiente comunitario.
- Formación de agrupaciones y gestión del ambiente comunitario.

Cada una de las unidades de aprendizaje contiene actividades de reflexión, aplicación y retroalimentación, las mismas que se aplicaron en procesos de aula, con el seguimiento y acompañamiento de las y los técnicos del CEMSE.

La unidad No. 1, “Propósito de la gestión del ambiente comunitario”, aborda los conceptos básicos del ambiente comunitario; posteriormente, hace una relación de los contenidos que explican quiénes y cómo se formula el propósito de la gestión del ambiente comunitario.

La unidad No. 2, “Planificación del ambiente comunitario”, permite reflexionar, diagnosticar, priorizar problemáticas y planificar diversas estrategias que, al ser ejecutadas, podrán mejorar el ambiente comunitario en las aulas.

La unidad No. 3, “Actividades del ambiente comunitario”, está orientada a cultivar la autonomía e independencia de las/os estudiantes, en un ambiente de convivencia y de construcción comunitaria, a partir de la orientación de la maestra y el maestro en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La unidad No. 4, “Formación de agrupaciones y gestión del ambiente comunitario”, tiene un objetivo básico: la implementación del ambiente comunitario en el aula, porque permite orientar el accionar de las/os estudiantes de una manera organizada y armónica.



El material elaborado en este segundo curso de formación es una recopilación y adecuación de los documentos elaborados por el equipo técnico nacional del PROMECA y el material didáctico elaborado por el personal técnico de la Unidad Especializada de Formación Continua (UNEFCO).

Al igual que el primer curso de formación, los materiales entregados a las/os docentes son materiales didácticos de autoaprendizaje, permitiendo realizar un estudio de manera autónoma, sistemática y responsable.

## 6. DEFINICIÓN DEL EJE DE SISTEMATIZACIÓN

La presente sistematización está basada en la metodología de la Plataforma Regional de Desarrollo de Capacidades en Evaluación y Sistematización de América Latina y el Caribe (PREVAL) y el Fondo Internacional para el Desarrollo Agrícola (FIDA). Esta metodología exige que la sistematización se realice en forma participativa con las/os actores del proceso; por esta razón, en una sesión de trabajo donde participaron las y los docentes, se definió el siguiente eje de sistematización:

*“Cómo las/os docentes que han participado del curso de formación permanente en el CEMSE han incorporado los enfoques de género, intra e interculturalidad en la gestión del aula”.*

Se toman como bases conceptuales las definiciones asumidas por las organizaciones en alianza CEA-Titikachi, CEPJA, NorSud, Centro Yachay Tinkuy y CEMSE, y se describen textualmente los conceptos de género, enfoque de género, interculturalidad e intraculturalidad.

### Género

- Son las representaciones y valoraciones que tienen las culturas respecto de mujeres y varones sobre el uso del poder (capacidad de toma de decisión), oportunidades, responsabilidades, roles y funciones sociales.
- La diversidad sociocultural afecta la concepción de género.
- Surge de la necesidad de la incorporación de las mujeres en las responsabilidades sociales.

### Enfoque de género

- Visibiliza las desigualdades entre mujeres y varones, identificando brechas para superar las inequidades.
- Se nutre con la formación en valores humanos.

- Busca la igualdad de oportunidades en el acceso al poder, los servicios, la participación, desde el ejercicio de los derechos humanos.
- Promueve el crecimiento de ambos; mujeres y varones se enriquecen mutuamente.
- Propone el cambio de esquemas mentales desde lo cotidiano.
- Integra las diversidades.
- Rompe esquemas de dominación/poder.
- Contiene una clara intencionalidad política.

### Intraculturalidad

- Vitalización de los elementos culturales propios dirigidos a fortalecer la identidad cultural, devolviendo el valor legítimo que corresponde a nuestras culturas y a nuestras cosmovisiones (CEPOS).
- Adaptación y reafirmación de la identidad cultural, personal y colectiva desde el encuentro con el otro y la armonía con la naturaleza.

### Interculturalidad

- Es la interrelación entre personas, grupos sociales, pueblos y naciones de diversas culturas, con un sentido de equidad, equilibrio, respeto y convivencia en estrecho diálogo, valoración, intercambio y complementariedad de saberes y prácticas en lo político, económico, social, cultural y lingüístico.

Para realizar un análisis crítico del proceso de formación, se han elaborado las siguientes preguntas analíticas:

- a. ¿Cuál fue el proceso de formación para desarrollar las capacidades en las/os docentes para incorporar los enfoques de género, interculturalidad e intraculturalidad en la gestión del aula? (metodologías, herramientas pedagógicas, pasos, mate-

riales educativos, personas que participaron, alianzas que se realizaron, etc.)

- b. ¿Qué capacidades claves se requirieron desarrollar en las/os docentes, facilitadoras y facilitadores para contribuir a una educación inclusiva?
- c. ¿Cuáles fueron las estrategias que utilizaron las/os docentes para incorporar los enfoques de género, interculturalidad e intraculturalidad en la gestión del aula?

Las preguntas sirvieron de base para el desarrollo de las guías de entrevistas, revisión de material bibliográfico existente y para la redacción del documento de la presente sistematización.

La recolección de las percepciones y/o opiniones de las/os actores directos se basaron en las técnicas de sesiones de grupos focales y entrevistas a profundidad.

## 7. SITUACIÓN INICIAL Y SU CONTEXTO

En los últimos años, el término “educación inclusiva” ha sido uno de los principales temas de seminarios, cursos, debates, leyes, etc., en general, con la intención de reflexionar sobre problemas que se presentan en diferentes ámbitos educativos, generar políticas que permitan disminuir la discriminación en los colegios y proporcionar igualdad de oportunidades a niñas, niños, adolescentes y jóvenes de todo el sistema educativo. El interés por tratar esta temática hace referencia a la necesidad de una transformación progresiva de los sistemas educativos para que éstos provean una educación de calidad, adaptada a la diversidad y a todas las personas por igual.

La educación inclusiva es considerada como un proceso que toma en cuenta y responde a las diversas necesidades del contexto educativo, motivo por el cual las unidades educativas deben reconocer y responder a la diversidad de las/os estudiantes sin distinción de raza, género, condición social y cultural; para que esto suceda, es importante que los miembros de la comunidad educativa, en especial las/os docentes, reciban formación en temas relacionados con la educación inclusiva que les permitan generar procesos de transformación orientados a la formación integral para todas/os las y los estudiantes.

Es de esta manera que la Ley de Educación Ley 070, aprobada en Bolivia en la gestión 2010, hace referencia a la educación como un derecho fundamental: Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación. La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.

De acuerdo con la Ley, la educación se sustenta en la sociedad, a través de la participación plena de las bolivianas y los bolivianos en el Sistema Educativo Plurinacional, respetando sus diversas expresiones sociales y culturales en sus diversas formas de organización; hace referencia a que la educación es Inclusiva, asumiendo la diversidad de los grupos y personas, ofrece una educación oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de todas/os los habitantes, con igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, sin discriminación alguna. Asimismo, hace referencia a que la educación es intracultural, intercultural y plurilingüe, desde el fortalecimiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las

naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas; promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas/os, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas.

Las bases de esta Ley también nos proporcionan fundamentos importantes, cuando mencionan que la educación debe ser de la vida y en la vida, para Vivir Bien, una educación que promueve el respeto a los derechos humanos individuales y colectivos, y se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales.

De la misma manera, la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” señala que el fin de la educación es formar integral y equitativamente a hombres y mujeres, en función de sus necesidades, particularidades y expectativas, mediante el desarrollo armónico de todas sus potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizando el ejercicio pleno de los derechos fundamentales.

Hace referencia a que la educación debe fortalecer el desarrollo de la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo en la formación y la realización plena de las bolivianas/os, contribuyendo a la consolidación y fortalecimiento de la identidad cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas.

Finalmente, considera como fin de la educación: Promover una sociedad despatriarcalizada, cimentada en la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos.

Como puede observarse, tanto en las bases como en los fines de la educación que se definen en la Ley 070, los enfoques de derechos, intraculturalidad e interculturalidad y género están presentes en toda la redacción; por tanto, son un punto de partida importante para que el plantel docente de todas las unidades educativas con las que trabaja el CEMSE acepten el plan de formación.

Otro aspecto importante de mencionar y analizar en el punto de partida de este proceso de formación fue el diagnóstico realizado a la comunidad educativa en el año 2010 en los municipios de La Paz, El Alto y Pucarani. En el diagnóstico a docentes, se les consultó respecto a: preferencias en cuanto a modalidades de capacitación, contenidos sobre los que querían ser capacitadas/os y el tiempo que disponían para estos procesos. Los resultados muestran que, antes de iniciar el proceso de capacitación, el 67% de docentes había realizado algún curso de formación en los últimos dos años y el 33% no participó en ningún proceso de formación. Estos procesos fueron llevados a cabo por diferentes instituciones no gubernamentales, el gobierno municipal o instituciones de formación superior. Las temáticas de capacitación son diversas; sin embargo, sólo el 20% de los docentes realizó cursos de formación en temas relacionados con derechos, género y/o Interculturalidad.

Otro dato importante a tomar en cuenta es que el 46% de docentes prefiere una modalidad de formación semipresencial y el 24% desearía que estos cursos fueran a distancia.

*“Básicamente teníamos conocimiento de lo aprendido en las normales y los cursos que nos han dado de la Reforma Educativa, teníamos el currículo base y cursillos en la federación y no se ha podido aplicar el tema de la interculturalidad; nos basábamos más en planes, programas y estrategias de modelos anteriores”. (Docente)*

Al consultar a las/os docentes respecto a los temas que consideran necesarios en los procesos de formación, el 58% menciona que es muy necesario trabajar en instrumentos de planificación pedagógica, el 48% considera necesario capacitarse en elaboración de diseños curriculares, el 51% de las/os docentes considera necesario capacitarse en la elaboración de proyectos de aula.

En cuanto a estrategias para la aplicación de temas transversales y/o ejes articuladores, el 56% lo considera necesario y el 39% muy necesario. El 49% menciona que es necesaria la capacitación en estrategias para promover la educación inclusiva y el 48% considera muy necesario este tema.

Al consultar a las/os docentes sobre las temáticas que creen importantes para trabajar la educación inclusiva, un 20% de profesoras/es mencionaron algún tema que tiene que ver con derechos, equidad de género y/o Interculturalidad, haciendo referencia también a problemas relacionados con la violencia y sexualidad.

*“En mi materia, sólo nos dedicábamos al avance sin incorporar el enfoque de interculturalidad y el enfoque de género”. (Docente)*

*“Estos enfoques de género e interculturalidad no se tomaban en cuenta como tales, sino que eran considerados como una transversal, dependiendo de la situación de los estudiantes”. (Docente)*

En muchos casos, al hablar de educación inclusiva en los colegios, el concepto se relacionaba directamente con educación especial; por tanto, muchos profesoras/es ven necesario capacitarse en problemas como el trastorno de hiperactividad, discapacidades, adaptaciones curriculares, etc.

Al iniciar el proceso de formación, se consultó también a las/os docentes respecto a las dificultades que tenían en la incorporación de los enfoques de género, intra e interculturalidad y derechos en el desarrollo curricular; en este sentido, mencionaron que había muchas dificultades inicialmente con la conceptualización de género, principalmente por parte de las madres y padres de familia y al momento de integrar estos contenidos en las asignaturas; en las unidades educativas, el trabajo con estos temas fue fundamentalmente de tipo teórico y procurando dar las mismas oportunidades, los mismos derechos y deberes a las niñas y los niños; en el aspecto de la interculturalidad, se partió de los conocimientos previos de su cultura. Sin embargo, algunas/os profesores todavía no tuvieron experiencias en la incorporación de estos enfoques en el trabajo cotidiano, puesto que se dedicaron al desarrollo de las temáticas en sus materias.

Las/os docentes manifestaron que los conocimientos que tenían respecto a los enfoques fueron los proporcionados en las normales y los cursos de la Reforma Educativa, y en algunos colegios; el enfoque de interculturalidad fue trabajado con el CEMSE dentro de otros proyectos.

Una de las principales dificultades con las que tropezaban las/os docentes al momento de aplicar el enfoque de género en los colegios era con madres y padres de familia que en oportunidades se quejaban o se molestaban cuando se pedía realizar el mismo tipo de actividades tanto a niñas como a niños.

*“Los padres no quieren la inclusión... no quieren que los niños varones realicen actividades que hacen las niñas, ... en algún momento, tuve problemas con algunos padres”.* (Docente)

*“Los padres de familia tenían la mentalidad que sólo los varones podían ejercer carteras en la mesa directiva y en otras actividades”.* (Docente)

Ya en las observaciones de aula realizadas en los tres municipios que forman parte del proyecto, se puede evidenciar que los enfoques de equidad de género, interculturalidad y derechos son trabajados, fundamentalmente, a partir de la participación de estudiantes, en la conformación de grupos de trabajo mixtos o en la integración de mujeres y varones en el aula al momento de compartir un asiento o realizar trabajos por parejas; sin embargo, en muchos espacios, se pudo observar a varones por un lado y mujeres por otro; se evidencia la identificación de las niñas con el color rosado, situación por la que surgen burlas hacia niños que utilizan este color en alguna actividad o vestimenta. En los trabajos que se pide a las/os estudiantes, se observa que se asignan roles domésticos a las mujeres (mamá) y roles de trabajo fuera de casa a los varones (papá), quienes deben encargarse de traer el dinero a casa.

*“En relación con el trato, es muy escaso; tratan de minimizar a la mujer, un indicador es el trabajo de grupos, donde sólo trabajan mujeres en un grupo y hombres en el otro”.* (Docente)

*“...todavía prevalece la cultura machista donde los varoncitos son los que tienen que hacer ciertas actividades y las niñas no o, en el juego, los niños juegan con autitos y las niñas con sus muñequitas”* (Docente)

En cuanto al enfoque de interculturalidad en el aula, se observaron diferentes actividades orientadas a rescatar los conocimientos previos de las/os estudiantes y promover el respeto a formas de hablar, pensar, vestir y/o hacer; sin embargo, en el trato entre estudiantes, se pudo evidenciar discriminación por diferentes aspectos, ya sean económicos, sociales o culturales.

*“Cuando hay chicos de otras culturas o vienen del campo, generalmente, tratan de aislarlos, les cuesta ingresar en el grupo; los estudiantes no valoran las costumbres y sus capacidades, habilidades”.* (Docente)

*“No tiene respeto hacia el otro y esto se visibiliza en el recreo con empujones y maltratos; ese es un ejemplo que se da en la escuela cuando no se trabaja la equidad (Técnico del CEMSE)”.*

El diagnóstico también revela que la mayor dificultad de las/os docentes en el aula es cuando tienen entre sus estudiantes nuevas/os estudiantes de otras culturas y/o regiones del país; la conducta, en la mayoría de los casos, se convierte en agresividad y es muy habitual el uso de apodosos en sus relaciones entre pares.

Como puede observarse en todo lo expuesto anteriormente, la aprobación de una nueva Ley educativa en el país fue la base fundamental para la planificación de los procesos de formación de las y los profesores en temas de género, interculturalidad y derechos, pues proporciona un marco sobre el cual debe reflexionarse, comprenderse y trabajar para hacerlos parte de los procesos educativos en las diferentes unidades educativas; la aprobación de esta Ley y el análisis de los resultados obtenidos en el diagnóstico despertó en las/os docentes la necesidad de participar en los cursos de formación a docentes del CEMSE en el marco de la intervención en Educación Inclusiva.

*“... los datos obtenidos en el diagnóstico realizado en las unidades educativas nos muestran que, en general, el trabajo con interculturalidad y género pocas veces era incorporado en el desarrollo curricular; mayormente, estos temas son llevados a cabo a través de actividades específicas y/o extracurriculares”.* (Técnico del CEMSE)

## 8. LAS/OS ACTORES DEL PROCESO

### Plantel docente

Las y los actores principales identificados dentro de este eje de sistematización son las/os docentes, quienes, al concluir el proceso de formación, fueron capaces de desarrollar estrategias innovadoras para promover aprendizajes activos en el marco de la educación inclusiva y la equidad de género.

En total, participaron de este proceso 184 docentes, de los cuales 31% son varones y 69% mujeres, pertenecientes a 17 unidades educativas de La Paz, El Alto y Pucarani.

TABLA 1: CANTIDAD DE DOCENTES QUE TERMINARON EL CURSO DE FORMACIÓN

	Docentes						TOTAL
	Pucarani		La Paz		El Alto		
	H	M	H	M	H	M	
Curso semipresencial	19	24	18	45	20	58	184

Fuente: Elaboración propia.

Las/os docentes desarrollaron sus capacidades gracias a la facilitación del equipo técnico del CEMSE, responsable de la concepción y creación del plan de formación, que transfirió sus conocimientos y experiencias durante todo el proceso.

### Las/os facilitadoras/es

Una de las características principales del CEMSE es que cuenta con un equipo técnico multidisciplinario, con el que se llevan adelante todas las actividades propuestas en el plan de formación. La característica principal de este equipo fue el acompañamiento continuo a las/os docentes en las unidades educativas para apoyar y orientar en la elaboración de estrategias didácticas a ser aplicadas en el aula, acompañar y mostrar la aplicación de estrategias pedagógicas diversas a través de clases demostrativas.

“Nuestro principal rol, como equipo técnico, fue apoyar de manera continua en las unidades educativas y dentro del aula; estar al lado de la profesora o profesor nos

ha permitido retroalimentar de manera permanente la incorporación de los enfoques del convenio, especialmente los temas de interculturalidad y género...”. (Técnico del CEMSE)

En forma general, se puede decir que, en el proceso de formación, el equipo técnico del CEMSE ha asumido las siguientes responsabilidades:

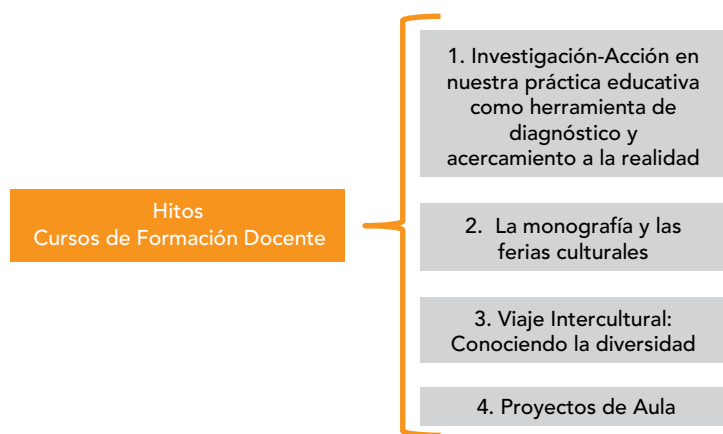
- Aplicación de instrumentos de diagnóstico para conocer las dificultades que tienen las/os docentes en la incorporación de los enfoques de intraculturalidad, interculturalidad, género y derechos.
- Elaboración de programas y planes de formación.
- Elaboración de materiales didácticos: módulos de autoaprendizaje, dossiers de apoyo teórico.
- Creación de soportes informáticos: plataforma virtual para la realización del curso a distancia, CD's interactivos.
- Planificación y facilitación de sesiones presenciales, talleres, ferias y otros eventos educativos.
- Tutoría virtual y presencial, traducida en el acompañamiento, apoyo en la elaboración de proyectos y valoración del desempeño de las/os participantes.
- Asesoría y acompañamiento en la aplicación de proyectos en las unidades educativas.
- Evaluación de los procesos.

## 9. EL PROCESO DE INTERVENCIÓN Y SU CONTEXTO.

El plan de formación “Gestión de aula con perspectiva inclusiva” ha intentado responder a la realidad educativa actual, que nos plantea el desafío de poner en práctica orientaciones y lineamientos del Sistema Educativo Plurinacional, a partir de los principios: educación descolonizadora, educación comunitaria, educación intracultural, intercultural y plurilingüe, educación productiva, educación científica, técnica, tecnológica y artística.

En el análisis de los procesos de intervención del plan de formación, se identificaron los siguientes hitos, considerados los más importantes, ya que estas actividades nos han permitido visibilizar cómo las/os docentes que han participado del curso de formación permanente en el CEMSE han incorporado el enfoque de género, interculturalidad e intraculturalidad en la gestión del aula.

GRÁFICO 1: ESQUEMA DE LOS HITOS IDENTIFICADOS COMO LOS MÁS IMPORTANTES DENTRO DEL PROCESO DE FORMACIÓN



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se describen los procesos vividos de los cuatro hitos identificados por actores del proceso.

### 9.1. Investigación-acción en nuestra práctica educativa

En el módulo 1, en la tercera unidad, se abordan elementos de la investigación-acción como herramienta metodológica para profundizar en el conocimiento de las problemáticas educativas en el contexto y, a partir de ello, proponer alternativas de mejora e innovación.

La investigación-acción se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza por ser un proceso que:

- Se construye desde y para la práctica.
- Pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla.
- Demanda la participación en la mejora de sus propias prácticas.
- Exige una actuación grupal por la que colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación.
- Implica la realización de análisis crítico de las situaciones y se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Por esta razón, se plantearon, a lo largo del módulo 1, actividades de reflexión, investigación y aplicación de elementos que promueven el rescate y conocimientos previos y orientan la puesta en práctica de destrezas y herramientas de investigación en el contexto educativo.

“La investigación-acción tiene su campo de aplicación tanto en el aula, como en la escuela y en el currículo. Por su metodología flexible, constituye una herramienta fundamental para reflexionar sobre las acciones que se desarrollan en el aula, en la unidad educativa a fin de mejorar la calidad de la educación y hacerla más pertinente”. (Técnico del CEMSE)

Esta metodología permitió a las/os docentes identificar los factores de discriminación en la escuela.

- Las/os estudiantes discriminan y excluyen de sus actividades a compañeras/os que tienen una discapacidad física o mental, que son tímidas/os o que no hablan; en estos casos, se las/os excluye de los grupos.
- En el área rural, las estudiantes que usan pollera son discriminadas; además, los varones utilizan frases despectivas en relación con las mujeres: “qué van a poder”, “nunca hace ella”.
- Se discrimina a niñas/os que vienen de áreas rurales a estudiar en las escuelas de las ciudades; las/os hacen a un lado, no las/os toman en cuenta en sus grupos de trabajo, muchas veces porque tienen confusión en pronunciar ciertas palabras. El uso de la primera y segunda lengua es también factor de discriminación.
- Las/os profesores reflexionan sobre el hecho de que “colocar sobrenombres es una forma de discriminar, tal el caso –busca al niño gordo–, muchas veces se tiende a describir a las personas por los defectos que tiene”. La condición social y económica que poseen las/os estudiantes, las características físicas, como la obesidad, la estatura, además de la forma de hablar, de comportarse, de condiciones de higiene –“aquellos que son sucios” –son también factores de discriminación.
- En las aulas, se organizan grupos de acuerdo con el nivel de rendimiento o por sus diferentes niveles de aprendizaje: bueno, regular, malo, en forma notoria; en las actividades culturales, no se toma en cuenta a niñas/os que son arrítmicos.
- Es necesario, mencionan, que se trabaje en el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia; que en el proceso educativo se respete y rescate la diversidad cultural, propia de cada comunidad de las que provienen los estudiantes, porque el ambiente y su interactuar determinan el actuar de las personas; la discriminación se advierte más objetivamente en la escuela por cuanto la mayoría de las/os estudiantes son influenciados e influyen a los demás; aún se observan hechos que lastiman la dignidad y la herencia cultural humilde.

- Sin embargo, se menciona también que la discriminación tiene que ver con las condiciones personales; una/un estudiante que tiene baja autoestima se aísla, se siente excluido.
- La falta de información de las madres y padres que incitan a sus hijas/os a alejarse de las/os compañeras/os diferentes, la misma falta de conocimiento de las/os estudiantes acerca de capacidades diferentes.

La aplicación de la metodología de investigación–acción en el enfoque de género permitió a las/os docentes tener una mirada crítica de la situación de género en nuestro contexto y su implicancia en la tarea educativa, identificar elementos que se deberían utilizar en la práctica educativa en nuestra perspectiva transformadora de género e identificar el lenguaje no sexista.

A continuación, se describe cómo las/os docentes definieron algunas formas de expresión oral y escrita que utilizarían para dirigirse a la población escolar.

- Buenos días tengan ustedes, niñas-niños-Niñas y niños, pueden tomar asiento –María y Jorge serán los encargados del curso– Las niñas y los niños deben cuidar sus útiles.
- Madres y padres de familia –Señoras y señores de la junta escolar.
- Mencionan que se debe evitar dirigirnos como masculino y femenino y más bien utilizar términos integradores como: “Que tengan buen día”, “Debemos prestar atención a la explicación”.
- También, se deben usar términos como todas y todos, aquellas y aquellos; estos términos ayudan a visibilizar lo femenino y masculino.
- Todas las estudiantes y todos los estudiantes deben depositar la basura en su lugar.



A partir de la internalización de aspectos que hacen a la equidad de género, se han identificado aquellos aspectos para priorizar en la práctica de aula.

- Eliminar el uso de estereotipos que lo único que hacen es diferenciarnos, marcar quién es más fuerte u ocasionar rivalidad entre mujeres y hombres.
- Enseñar la equidad de género no con la teoría, sino en la práctica diaria de nuestras clases, por ejemplo, dándoles igual oportunidad a jóvenes mujeres y hombres en la participación de diferentes actividades.
- Trabajar con estudiantes que tengan problemas para que puedan socializar con sus compañeras/os.
- Tomar en cuenta el tema de género dentro la planificación educativa.
- Debemos trabajarla en nuestra práctica, dando igualdad de oportunidades y derechos a mujeres y varones, pues nuestra población escolar está conformada por mujeres y hombres de diferentes edades y somos responsables de todas/os ellas/os.
- Tratar de estar atentas/os a la forma de hablar y escribir respecto al género.
- Formar grupos de trabajo integrados por niñas/os.
- Promover el diálogo entre estudiantes, mujeres y hombres, para contrastar puntos de vista, negociar acuerdos en un clima de apertura y tolerancia, concibiendo la diversidad como recurso.
- Que las/os profesores conozcan de dónde vienen sus estudiantes para comprender mejor cómo aprenden, desarrollando la identidad cultural.

Estos elementos y otros que se trabajaron en este módulo de enseñanza lograron evidenciar las situaciones iniciales de la práctica educativa, aspecto que motivó a las/os docentes a reflexionar sobre la incorporación del enfoque de género en el aula; lo más impor-

tante es que las/os docentes empezaron a proponer soluciones y proyectar acciones de intervención.

## 9.2. Las monografías y las ferias culturales

Las monografías y las ferias culturales son los productos logrados en el módulo 3 "Bolivia intra, intercultural y bilingüe", del curso de formación "Gestión de aula con perspectiva inclusiva"; estos productos son fruto de los procesos de investigación de las/os docentes que han logrado desarrollar acciones de integración de saberes y conocimientos, aplicándolos a las diferentes áreas del currículo educativo.

La capacitación del módulo 3 permitió que las/os docentes aprendieran a introducir dentro del aula las fichas etnográficas y los diarios de campo, como una herramienta de trabajo e instrumento de investigación. Las fichas etnográficas que las/os docentes han aplicado con sus estudiantes a través de ejercicios diarios de campo, les permitieron hacer una observación permanente del medio escolar para identificar las siguientes condiciones:

- Festividades patronales o regionales en los contextos en los que trabajan.
- Características de la música que se oye, de la música que se enseña y aquella que tiene preferencia por su condición generacional.
- Característica según vestimenta, partiendo de aquello condicionado en lo tradicional y según estereotipos de la cultura urbana, según las líneas de la moda o grupos internos; de la misma manera, se establece una relación de trabajo en cuanto a las condiciones de la moda, a lo tradicional, lo cultural y la relación económica con su entorno.
- Las características de uso de la lengua materna L1 y otras lenguas L2, incorporando además la lengua extranjera; el uso de la lengua nativa en función a los espacios escolares y definidos dentro de los espacios del reducto familiar.

- Identificación de saberes y costumbres que son parte de la realidad íntima de las/os estudiantes visibilizados hacia la escuela y su relación con los contenidos de aprendizaje.
- El proceso etnográfico identifica las características del grupo étnico no sólo desde su estructura de nación indígena, originaria, campesina, sino más bien desde las características coyunturales de vivencias y costumbres de cada uno de los grupos etéreos en los que les toca desenvolverse y articularse a la realidad concreta en la que, de forma vivencial, han ido desarrollando sus vidas.
- La identificación de cada uno de los grupos etéreos según razón generacional (docentes, estudiantes, madres y padres de familia) establece una diferenciación de lejanías y proximidades en cuanto a tiempos libres y manejo de los mismos, distancia del centro de estudio hacia la casa y actividades recreativas que se desarrollan en función a las diferentes edades, y uso del recurso económico.

“El instrumento etnográfico y el diario de campo se constituyeron en herramientas de trabajo diarias que les permitió identificar las condiciones de aculturación en los temas anteriormente mencionados y los procesos de injerencia de la cultura urbana en las condiciones de saberes y conocimientos de la cultura inicial” (Técnico del CEMSE).

Los materiales producidos en esta etapa de formación nos permiten identificar lo que se reconoce como “lo de adentro”, donde se desarrollan ejercicios de pertenencia en relaciones culturales, sociales y regionales, sobre todo por la relación coyuntural con el contexto en el cual deben identificar las características de indígena, originario, campesino, identidad, idioma, lengua y su relación de pueblo.

Los materiales producidos en esta unidad de formación son la suma de experiencias vivenciales desarrolladas por las/os docentes que les ha permitido redescubrir y significar el proceso con sus estudiantes y, en algunos casos, han sido acompañados por sus madres y padres de familia, especialmente en el nivel inicial y primaria. La suma de estas experiencias de construcción paulatina ha permitido que las/os docentes, estudiantes y madres y padres de familia construyan un producto denominado monografía, que fue presentados en diferentes ferias culturales en cada municipio.

“Cuando hablamos de una relación interna, hacemos referencia a que docentes y estudiantes han podido desarrollar procesos de identificación, aquello que se denomina como lo de adentro, lo que se lleva intangiblemente en lo que reconocemos en nuestra memoria cultural por lo que se establece una relación cultural, social y regional que permite el intercambio de condiciones de saberes a prácticas que dejan de ser ocultas o restringidas al reducto familiar”. (Técnico del CEMSE)

La monografía estaba compuesta por tres cuerpos de trabajo; el primero relacionado con lo contextual y su accionar en el desarrollo de procedimientos y prácticas que tienen que ver con el quehacer de la cultura y cómo ésta se plasma en las relaciones y prácticas de la unidad educativa.

El segundo cuerpo describe las relaciones internas de cada una de las comunidades educativas y cuál su accionar en relación con sus prácticas culturales, la manera cómo han ido incorporando en sus procesos cotidianos dentro y fuera del aula algunas prácticas concretas del quehacer social; ejemplo de ello son la *challa* y el preste.

El tercer cuerpo de la monografía establece la relación próxima cultural entre aquellos procesos que se van visibilizando en el accionar de las y los estudiantes, y las relaciones cotidianas.

Las monografías presentadas por las/os docentes han tenido las siguientes características:

- Descripción del contexto donde se llevó a cabo, las características geográficas (del medio ambiente), principales actividades económicas (comercio, producción).
- Características socioculturales de la comunidad educativa, las formas de organización, las actividades principales que realizan.
- Descripción de la experiencia, características del grupo de estudiantes, sus formas de interrelación, rasgos de identidad cultural y otros aspectos que resalten en la observación.

- Las monografías permiten visibilizar la incorporación en el desarrollo curricular de los enfoques de interculturalidad, intraculturalidad, equidad de género y derechos humanos.

“... se cuenta con documentos monográficos valiosos, los cuales han sido llevados a exposiciones y socializaciones; algunos de ellos deben ser mostrados en la sistematización por ser los más exitosos”. (Técnico del CEMSE)

A continuación, se describen los hallazgos encontrados en la práctica docente que, a través de la elaboración de las monografías, permitieron incorporar en el desarrollo curricular los enfoques de intraculturalidad, interculturalidad, género y derechos.

### Intraculturalidad e Interculturalidad

Las monografías presentadas tienen en esencia el rescate cultural y formas de vivir y percibir la cultura en las diferentes comunidades educativas:

En la monografía “Artesanía ancestral cultura chuñavi”, de la Unidad Educativa “Germán Busch”, del municipio de Pucarani, resalta como condición de relación cultural aquello referido a las acciones manuales dentro de las familias a manera de artesanía, tales como: teñido, tejido y trenzado, las cuales se realizan a partir de saberes ancestrales y el uso de recursos de su medio ambiente: plantas tales como la thula, kala jawa, líquenes y helechos. Al mismo tiempo, se valora la utilización de los trenzados y tejidos para el uso en la vida cotidiana, como ropa, mantas, hondas, sogas, etc. La expresión de la intraculturalidad en el documento hace referencia a los tejidos como un proceso identitario a través de imágenes plasmadas en los bordados y tejidos, pero, al mismo tiempo, en los colores característicos que identifican a la zona y lo definen como grupo etéreo.

También, vale la pena destacar la investigación de plantas medicinales, que ayuda a reivindicar a la medicina tradicional como herramienta alternativa para curar enfermedades; las plantas medicinales se constituyen en una alternativa de curación debido a las bajas condiciones económicas y el miedo que surge en la población para acudir a la posta de salud; hay un sinfín de plantas medicinales que son usadas en jarabes, pomadas, infusiones, etc.

“La relevancia del proceso de incorporación de las plantas medicinales en el rescate de saberes para el desarrollo curricular nos permite identificar de forma explícita la incorporación de saberes y conocimientos en la experiencia áulica de las y los docentes”. (Técnico del CEMSE)

De la Unidad Educativa Chojñacollo, también del municipio de Pucarani, se destaca el trabajo de investigación denominado “La vestimenta”. Esta investigación se destaca por el esfuerzo que realizaron sus autores por definir históricamente sus condiciones de vestimenta como un proceso colonizador y de aculturación, lo que ha llevado a identificar y a buscar el atuendo originario según las condiciones de la zona.

En el municipio de Pucarani, se pudo evidenciar que los procesos de investigación han permitido incorporar las experiencias propias familiares a una experiencia educativa comunitaria que, además, tiene características productivas en la que se revalorizan el encuentro con la madre tierra, el reencuentro con la cultura, no de forma particular, sino, más bien, desde un proceso de investigación participativa en el que el aporte de saberes de estudiantes y madres de familia ha permitido construir una experiencia de testimonio vivido de acciones ancestrales.

En el área urbana, a diferencia de la experiencia en el municipio de Pucarani, el rescate de saberes se centró en visibilizar costumbres ancestrales que se viven en forma cotidiana.

“...el rescate de saberes, al contrario, se relaciona a través de experiencias que se viven de forma ciudadana... esto implica el uso del fuego, la presencia de karí-kari, la presencia de anchanchu,... la presencia de las almas en la escuela, debido a que su construcción está sobre un ex cementerio, le da a la investigación una riqueza sobre el uso y el manejo de la cultura que se transmite de forma oral en las familias”. (Técnico del CEMSE)

La investigación “Alasitas”, del municipio de El Alto, fue reconocida por una gran parte de la comunidad educativa como un ejercicio de fe hacia el Ekeko, que nos invita a participar de esta festividad, precedente al carnaval, en la que se pide abundancia para el resto del año; la

investigación de las Alasitas ha puesto de manifiesto los procesos de aculturación que se van dando, como la incorporación del dinero y la moneda y dejar de lado el trueque, al mismo tiempo que las y los estudiantes conocen y reconocen varias formas de ejercer su cultura a través de leyendas y muchas historias de la cultura oral que han sido transmitidas en sus casas.

“La identificación de festividades se relaciona en función a lo patronal y, en la escuela, lo relacionado con educación musical, la incorporación de música folklórica y el uso de costumbres y tradiciones, como poner mesa a la Pachamama, las *challas* tradicionales del carnaval”. (Docente)

“El chuño”, trabajo realizado también en el municipio de El Alto por la Unidad Educativa “Adrián Castillo”, pone en tela de juicio la valoración alimenticia de las/os estudiantes y, al mismo tiempo, de las/os docentes, esto debido a que para muchos de los que habitan en la comunidad educativa, el comer chuño se ve de forma despectiva; inclusive, se ha dejado de lado su elaboración. La importancia de la investigación radica, sobre todo, en rescatar la forma de elaboración de esta papa deshidratada. Esta investigación ha permitido que las/os estudiantes recuperen el aprendizaje de la elaboración del chuño, logrando visibilizar la relación que tienen con el área rural; sin embargo, la mayoría de las/os estudiantes no reconocen ser parte de las comunidades de sus madres, padres y abuelas/os; al contrario, se reconocen como alteñas/os y ciudadinas/os que ya han dejado la alimentación tradicional -como son el chuño, la quinua y el charque- y que han sido cambiados por arroz, fideo y hamburguesas.

“...aprendí a hacer chuño de mis abuelos y padres... los abuelos siempre elaboraban de este modo y guardado puede durar años... esto es parte de los saberes culturales que aún prevalecen a través de los tiempos.... Para hacer chuño, se debe extender el chuño en el *chiji*, que es el pasto verde bien tupido, dejar helar la papa durante una semana, hasta que esté bien suavecita; después, hay que pisar la papa como frotando una con otra para que la

cascarita se pele. Después, hay que dejarla secar y ya está listo el chuño”. (Madre de familia)

Del municipio de La Paz, se destaca “El *aptaphi*”, de la Unidad Educativa “México”; es una experiencia culinaria destinada al compartir, al integrar y al entregar productos alimenticios esencialmente tradicionales, que, con el transcurrir del tiempo, ha ido incorporando mayor cantidad de productos, tales como el fideo o el pollo, en algunos casos; también se logró incorporar temas de valores, como el de compartir con todas/os por igual, dejando el egoísmo a un lado.

“Una maestra que educa a nuestro pueblo con alma extranjera no puede crear en nuestros hijos e hijas empoderamiento, emprendimiento y trascendencia con libertad, mucho menos con identidad”. (Docente)

“El proceso de investigación pone en una vitrina los valores que se han venido trabajando en la unidad educativa y la relación cultural a través de una pedagogía comunitaria que se visibiliza en el ejercicio de *aptaphi*, actividad que ha permitido la participación de estudiantes, padres, madres de familia, docente y directora del establecimiento”. (Técnico del CEMSE)

El “Vivir Bien o El *Sumaj Qamaña*”, trabajo de investigación realizado por la Unidad Educativa “Belisario Díaz Romero”, pone en evidencia la importancia de rescatar valores ancestrales y poder aplicarlos a nuestra vida cotidiana, el desarrollo de un proceso armónico entre los seres humanos y la madre tierra como el ejercicio de un todo, tomando en cuenta el uso de tecnologías como parte de un espíritu creador y recreador de la misma tierra. Esta experiencia permitió identificar a las/os estudiantes con la cultura aymara, a través del descubrimiento de los símbolos, como la *chakana*, la serpiente, el *pusisuyu*, el *kunturi*, el *paka*, el *mamani*, el *Luli el Titit*, *Qarwa el Wari*, el *Allpachu*, etc., simbología que, en muchos casos, por la creciente mancha urbana, ya no se puede observar; sin embargo, está presente en la cotidianidad.

En relación con el uso de la lengua materna, en el ámbito urbano, se pudieron identificar los siguientes aspectos:

- Existe vergüenza respecto al uso de la lengua materna.

- En la mayoría de los casos, el uso de la lengua materna se da sólo en el entorno familiar.
- Se ha identificado a algunas/os estudiantes que hablan la lengua materna abiertamente en la unidad educativa.
- La característica de la lengua originaria se identifica sólo para aquellas/os niñas/os migrantes del área rural, siendo éstos una minoría.
- La referencia de intra-interculturalidad se establece según las condiciones de trabajo en las que se revalorizan los procesos según los contextos; sin embargo, un punto común de las investigaciones está referido al uso de la lengua materna como agente no aglutinador y, en muchos casos, desmarcado de la realidad coyuntural de los municipios, la confianza en los procesos culturales establece una relación polarizada desde la mirada etnocéntrica.

“Los estudiantes que se identifican como aymaras y están trabajando en procesos de reivindicación cultural hablan abiertamente en la unidad educativa; sin embargo, este proceso sólo sucede con algunos, en su mayoría varones”.  
(Docente)

El rescate de estos saberes nos permite identificar lo conocido y olvidado frente a aquello que nos es desconocido y es parte de nuestra cultura, tomando en cuenta el ejercicio de las dualidades, el principio de reciprocidad, el bien común como parte de las relaciones de bienestar en las comunidades, mismo ejercicio que se plantea para el desarrollo en la comunidad educativa.

## Género

La mayor parte de las/os docentes ha trabajado las condiciones de género que, en muchos casos, están establecidas en función a los roles culturales que se les asigna tanto a mujeres como a hombres, relaciones culturales marcadas en función a mujeres y hombres desde vestimenta, relaciones sociales, formas de comportarse, actitudes y, por último, transmisión de saberes.

En el municipio de Pucarani, se pudo evidenciar que se siguen asignando roles en función a género; por ejemplo:

- 1) La labor de los tejidos está a cargo de las mujeres; sin embargo, se advierte presencia masculina en el teñido y en el recojo de aquellos insumos importantes para realizar actividades artesanales en la comunidad de Chuñavi.
- 2) En la experiencia realizada con plantas medicinales, se evidenció que se prefirió conformar equipos de chicos y otro equipo de chicas, ya que los chicos se dedicaron a hacer los cuadros; sin embargo, las mujeres se dedicaron a la elaboración de los medicamentos tradicionales, esto debido a que las madres y los padres arguyeron que la elaboración de esta medicina está a cargo de las mujeres y que se pasa esta información de madre a hija de forma oral.

Si bien todas estas costumbres enraizadas dentro de una cultura reflejan situaciones en las que no se comparten actividades, sino, más bien, existe una división de responsabilidades en función al género, la labor educativa se centra en que tanto las mujeres como los varones tengan la oportunidad de decidir qué quieren hacer, qué les gustaría hacer, dándoles a ambos la posibilidad de realizar alguna otra actividad que no esté dentro de lo que “normalmente” se les pide que realicen de acuerdo con el sexo con el que se nació.

En este sentido, las/os docentes del municipio de Pucarani hacen el esfuerzo de analizar estas experiencias para que no exista en la práctica discriminación, maltrato y situaciones de inequidad. En cambio, en las zonas urbanas, las y los docentes tratan de asignar roles a las/os estudiantes en función de sus capacidades, habilidades e intereses.

“El machismo se viene practicando desde nuestros ancestros, y los niños reciben esos valores y ellas se identifican con aquello”. (Docente)

A continuación, se describe cómo se ha incorporado el enfoque de género en los procesos etnográficos investigativos realizados por las/os docentes. Esta descripción es extractada de la evaluación conjunta que se realizó a las monografías.

- En la Unidad Educativa “Adrián Castillo”, el proceso etnográfico investigativo ha permitido la participación de madres y padres, quienes mencionan que están conscientes del proceso de aculturación de sus hijas/os y que observan inequidad, sobre todo cuando hablan de la elaboración de este alimento ancestral, el chuño, donde son las mujeres las que elaboran este alimento y muy pocos hombres participan de esta elaboración.
- A través de la experiencia del aptaphi, de la Unidad Educativa “México”, del municipio de La Paz, se ha podido analizar e investigar que los procesos de discriminación aún no han tenido asidero en sus estudiantes. La Directora explica esto como que sus estudiantes aún son muy pequeña/os y, al ser una escuela primaria, ellas tratan, a través de los valores, de erradicar la marginación y la discriminación de cualquier tipo.
- La vestimenta para algunas culturas ayuda a la identificación según género, situación muy marcada entre mujeres y hombres; la experiencia descrita en la monografía de la Unidad Educativa Chojñacollo muestra las diferencias de género en cuanto al uso de ciertas prendas de vestir, por ejemplo, de lana de oveja destinada a los varones, con menor calidad y mayor resistencia, y lana de vicuña destinada a las mujeres, de mayor fineza y con mayores adornos y bordados, además del uso de sombreros característicos de la zona, diferenciados por género.
- Los valores desarrollados para el buen vivir ayudan mucho al ejercicio de la dualidad, al mismo tiempo que el ejercicio de chacha-warmi, dualidad en cuanto a complementariedad y responsabilidad basada en igualdad de oportunidades, experiencia que desarrollara la Unidad Educativa “Belisario Díaz Romero”, para identificar condiciones de trabajo participativo.

Estos son algunos escenarios en los que se evidencian situaciones que se vinculan a la realidad de cómo se vive la equidad de género en los diferentes contextos en los que se desarrolla el proyecto; estas situaciones son los puntos de partida que las/os docentes toman en cuenta en el proceso educativo para disminuir las diferencias y trabajar por la igualdad de oportunidades.

El módulo 3 contempló la socialización de las investigaciones a través de tres ferias culturales: la primera, denominada Feria Escolar, porque se realiza en cada unidad educativa; los mejores trabajos de esta feria participaron en las Ferias Municipales y los ganadores de éstas formaron parte de la Feria Intermunicipal.

Las/os docentes afirman que las ferias culturales permitieron adquirir una mirada crítica e integradora de la diversidad cultural que se manifiesta en la unidad educativa. También, enfatizan que en las exposiciones se han utilizado varios elementos didácticos, como cuadros, dibujos, artesanías, productos y elementos del contexto y otros. Se evidenció, especialmente en los niveles de inicial y primaria, el apoyo de madres y padres de familia, aspecto que valoran mucho las/os docentes.

“Las ferias son el resultado del trabajo de investigación realizado por docentes con apoyo paritario de estudiantes, es decir, cada investigación presentada está compuesta por un grupo de investigadores de diferentes edades y en las que se ha ido recogiendo un sin número de características”.  
(Técnico del CEMSE)

Los trabajos abordaron temáticas como: cosmovisión andina, creencias religiosas, tejidos, plantas medicinales, la *challa* en la escuela, carnaval andino, la *irpaca*, *aruj imantata*, los procesos intra e interculturales, relaciones Intra e interculturales en las Alasitas, costumbre de Todos Santos, los valores, el *aphtapi*, entre otros.

En las Ferias Escolares, se ha logrado exponer 58 trabajos de investigación a través de 12 ferias educativas (Ver Tabla 2). La Feria Escolar fue organizada por cada unidad educativa, con la participación y apoyo de la dirección, plantel docente, estudiantes y junta escolar.

De cada feria escolar, se seleccionaron tres investigaciones para que fueran parte de las Ferias Municipales. La selección de los mejores trabajos estaba a cargo de un equipo evaluador conformado por un representante del CEMSE y dos representantes de las/os docentes que no participaron del proceso.

De acuerdo con el equipo evaluador, las investigaciones seleccionadas fueron aquéllas que tuvieron mayor relevancia en el tema, mayor relación con la temática de intraculturalidad e interculturalidad, se

evidenciaron el rescate de saberes, participación activa de las y los docentes, estudiantes, madres o padres de familia. La valoración general, utilizando los parámetros regular, bueno y muy bueno, dio como resultado que el 70% de los trabajos ha obtenido una valoración superior o igual a bueno y tan sólo el 30% como regular.

**TABLA 2: NÚMERO DE MONOGRAFÍAS REALIZADAS POR UNIDAD EDUCATIVA**

Municipio	Unidad educativa	N° de monografías
Pucarani	Franz Tamayo	6
	Ancocagua	3
	Chuñavi	4
	Germán Busch	5
	<b>Total Pucarani</b>	<b>18</b>
El Alto	Adrián Castillo "A"	6
	Adrián Castillo "B"	3
	San José – Fe y Alegría	5
	Los Andes	4
	Gran Bretaña	5
	CESMA	2
<b>Total El Alto</b>	<b>25</b>	
La Paz	México	3
	Belisario Díaz Romero	4
	Guatemala	4
	Inicial La Paz	
	Félix Reyes Ortiz	4
<b>Total La Paz</b>	<b>15</b>	

Fuente: Elaboración propia.

“...se ha visibilizado el trabajo de los grupos en función a la identificación de la interculturalidad y, de la misma manera, se han venido desarrollando acciones en lo que respecta a la identificación de los sincretismos culturales que, de alguna manera, han permitido subsistir a algunos aspectos de la cultura”. (Técnico del CEMSE)

En las Ferias Municipales, se presentaron 36 investigaciones; éstas fueron una oportunidad para que las personas que visitaron las ferias identifiquen y conozcan aspectos relevantes de la cultura, las características propias de cada una de las regiones y de los procesos internos de las comunidades educativas que se presentaron. Aproximadamente, 421 personas asistieron a las Ferias Municipales, 243 mujeres y 178 varones (ver Tabla 3).

En el municipio de Pucarani, la Feria Municipal se realizó en la plaza principal del pueblo y contó con la asistencia del Director Distrital de Educación, quien inauguró el evento. Equipos conformados por docentes y estudiantes mostraron gran riqueza de recursos del contexto para exponer sus trabajos, los mismos que estaban referidos a creencias religiosas, procesos de producción de la papa, cosmovisión aymara, proceso de elaboración de los tejidos ancestrales.

En el municipio de La Paz, la feria se realizó en las inmediaciones del CEMSE La Paz; los trabajos presentados se referían a costumbres como: Alasitas, el *aphtapi*, la *whipala*, Todos Santos, Halloween, valores andinos, costumbres mexicanas en relación con las costumbres bolivianas y de la región, el uso de la tecnología.

La feria en el municipio de El Alto se realizó en el CRP Luis Espinal y contó con la participación de docentes y estudiantes de cinco unidades educativas, que, al igual que en La Paz y Pucarani, utilizaron recursos variados para mostrar los resultados de sus investigaciones. Los trabajos presentados hacían referencia a costumbres del contexto como la *irpaca*, la *challa* en la escuela, el carnaval andino, *aruj imantata*, relaciones intra e interculturales en las Alasitas.

Para la selección de los grupos que participarían en la Feria Intermunicipal, se invitó a personalidades del ámbito de la educación, de la cultura y de otros ámbitos; el jurado calificador estuvo integrado por:

- Representantes de la oficina distrital de educación de Pucarani.
- Medios de comunicación de Pucarani.
- Oficina de educación del Gobierno Municipal de El Alto.
- Representante de coordinadoras/es de CRP's.
- Representante del grupo cultural Arawimanta.
- Representante de la Fundación de educación popular e intercultural AYRE.

Se seleccionaron 18 grupos para la Feria Intermunicipal, tomando en cuenta la pertinencia de los procesos de intra e interculturalidad, la fundamentación de las investigaciones y los recursos utilizados al momento de la presentación, así como el desenvolvimiento de docentes y estudiantes en la presentación.

TABLA 3: POBLACIÓN ASISTENTE A LAS FERIAS MUNICIPALES

Unidades Educativas		Participantes								
		estudiantes		docentes		padres/ madres		Total		
		Muje- res	Hom- bres	Muje- res	Hom- bres	Muje- res	Hom- bres	Muje- res	Varo- nes	Gene- ral
La Paz	Belisario Díaz Romero	19	12	1	1	14	3	34	16	50
	República de México	8	25	3		15	1	26	26	52
	Felix Reyes Ortiz	10	8	3	4			13	12	25
	Guatemala	7	8	4				11	8	19
	<b>Total La Paz</b>	<b>44</b>	<b>53</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>29</b>	<b>4</b>	<b>84</b>	<b>62</b>	<b>146</b>
El Alto	Gran Bretaña	13	14	4		5		22	14	36
	Los Andes Tarde	8	7	6				14	7	21
	Adrián Castillo "A"	18	21	10	4	16	1	44	26	70
	San José	28	30	9		1		38	30	68
	<b>Total El Alto</b>	<b>67</b>	<b>72</b>	<b>29</b>	<b>4</b>	<b>22</b>	<b>1</b>	<b>118</b>	<b>77</b>	<b>195</b>
Pucarani	Franz Tamayo	7	12	5				12	12	24
	Aconcagua	8	3	2	1			10	4	14
	Germán Busch	6	12	6		3	2	15	14	29
	Chojñacollo	4	2		7			4	9	13
	<b>Total Pucarani</b>	<b>25</b>	<b>29</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>41</b>	<b>39</b>	<b>80</b>
<b>Total General</b>		<b>136</b>	<b>154</b>	<b>53</b>	<b>17</b>	<b>54</b>	<b>7</b>	<b>243</b>	<b>178</b>	<b>421</b>

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 4. INVESTIGACIONES SELECCIONADAS PARA LA PARTICIPACIÓN DE LA FERIA INTERMUNICIPAL

Municipio de La Paz		
Unidad educativa	Tema	Ciclo
Belisario Díaz Romero	Los valores	Primario
República de México	Alasitas	Primario
	El apthapi	Primario
República de Guatemala	Todos Santos y Halloween	Primario
Félix Reyes Ortiz	Tecnologías en el FRO	Secundario
Municipio de El Alto		
Unidad educativa	Tema	Ciclo
Adrián Castillo "A"	La challa de la escuela	Primario
	Carnaval andino	Inicial
Adrián Castillo "B"	La irpaca	Secundario
San José – Fe y Alegría	Aruj Imantata	Secundario
	Los procesos inter intraculturales	Secundario
Los Andes – Tarde	Relaciones intra – interculturales en las Alasitas	Primario
Gran Bretaña	Todos Santos	Primario
Municipio de Pucarani		
Unidad educativa	Tema	Ciclo
Franz Tamayo	La Papa	Secundario
Chojñacollo	Cosmovisión andina	Secundario
	Creencias religiosas	Secundario
Chuñavi	Tejidos	Secundario
	Plantas medicinales	Primario
Ancocagua	Los tejidos ancestrales	Secundario

Fuente: Elaboración propia.

La Feria Intermunicipal se constituyó en un espacio de encuentro y de aprendizaje entre los tres municipios participantes (La Paz, El Alto y Pucarani), a partir de la presentación de sus experiencias de investigación y, al mismo tiempo, un espacio de socialización de las actividades educativas a la población en general. La Feria Cultural Intermunicipal contó con el apoyo del Gobierno Autónomo Municipal de La Paz, a través de la Oficialía Mayor de Culturas, que autorizaron que la Feria Intermunicipal fuera parte de la feria dominical en el Paseo de El Prado bajo la temática de la interculturalidad.

Al igual que las otras ferias, se conformó un grupo de jurados calificadores, conformado por personalidades del ámbito de la educación y cultura, quienes evaluaron las experiencias de investigación a partir de parámetros utilizados en las ferias escolares y municipales.



El incentivo para grupos ganadores de secundaria fue la participación en un viaje educativo de intercambio a la región del Chaco, para conocer realidades culturales de otros contextos; en el caso de primaria, el incentivo fue el recorrido turístico por la ciudad de La Paz.

La feria permitió dar a conocer a las personas de la sociedad civil las acciones que se vienen llevando adelante en las unidades educativas en el marco de la intervención del CEMSE.

Personalidades que participaron como miembros del Jurado calificador:

Lic. Ana María Cayampi

Técnico Inter – intracultural y plurilingüe del Ministerio de Educación y Culturas

Lic. Ángel Edwin Cartagena

Técnico Inter – intracultural y plurilingüe del Ministerio de Educación y Culturas

Lic. María Eugenia Callisaya

Unidad de Educación, Honorable Alcaldía Municipal El Alto

Lic. Erick Ticona

Coordinador de Centros de Recursos Pedagógicos, Honorable Alcaldía Municipal El Alto

Lic. Ana Paola Salinas

Unidad de Educación, Honorable Alcaldía Municipal El Alto

Lic. Andrea Villaseñor

Delegada InteRed en Bolivia

Lic. Sonia Sapiencia

Directora Centro de Investigación de Energía y Población (CIEP)

Lic. Beatriz Pérez

Representante de la Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación

RP. Enrique Jordá

Representante de la Compañía de Jesús, historiador

Lic. Windsor Torrico

Comunidad de Aprendizaje Wilkamayu

Los resultados de la feria se resumen en el siguiente cuadro.

NIVEL SECUNDARIO				
Municipio	Unidad Educativa	Propuesta	Puntaje	Puesto
El Alto	San José Fe y A.	Los procesos inter-Interculturales	82	1
	San José Fe y A.	Aruy Imantata	59	2
	Adrián Castillo B	La irpaqa	57	3
La Paz	Félix Reyes Ortiz	La tecnología en el FRO	54	1
	Germán Busch	Tejido ancestral	85	1
Pucarani	Chojñacollo	Creencias religiosas	61	2
	Ancocagua	Tejidos	54	3
NIVEL PRIMARIO				
Municipio	Unidad Educativa	Propuesta	Puntaje	Puesto
Pucarani	Germán Busch	Plantas medicinales	48	1
	Adrián Castillo A	La ch'alla de la escuela	81	1
El Alto	Los Andes Tarde	Relaciones Interculturales en las Alasitas	73	2
	Gran Bretaña	Todos Santos	62	3
La Paz	Belisario Díaz Romero	Valores andinos	69	1
	República de México	Alasitas	56	2
	República de Guatemala	Todos Santos y Hallowen	54	3

### 8.3. Reconociendo nuestro país: viajes culturales

La experiencia del viaje educativo se convirtió en un momento para promover espacios de diálogo intracultural e intercultural, a través de la apropiación de saberes y el intercambio de experiencias que coadyuven al enriquecimiento cultural y humano, la construcción de saberes para identificar las diferentes realidades donde la interculturalidad se hace palpable al identificar rostros concretos que nos permitan asumir la diversidad del país desde la vivencia y no sólo desde el proceso teórico, por lo cual sin duda se cumple aquello que la Ley 070 viene buscando: procesos prácticos que nos lleven a la teorización.

La planificación del viaje se desarrolló con un recorrido previamente acordado de tal manera que el itinerario permita a las/os participantes poder conocer la complejidad del entramado cultural de Bolivia. (Ver Tabla 5).

**TABLA 5: RELACIÓN POR UNIDAD EDUCATIVA DE LOS PARTICIPANTES EN EL VIAJE CULTURAL**

Población participante	Nº de docentes	Nº de estudiantes
Unidad Educativa Germán Busch	2	5
Unidad Educativa San José	2	5
Unidad Educativa Félix Reyes Ortiz	2	5
Técnicos CEMSE	2	
Total población	8	15

En el viaje, participaron 8 docentes y 15 estudiantes; el recorrido de este viaje cultural fue el siguiente: La Paz – Potosí – Sucre, Sucre – Monteagudo, Monteagudo – Comunidad San Jorge de Ipaty, San Jorge – Monteagudo, Monteagudo – Sucre, Sucre – Oruro, Oruro – La Paz.

La evaluación de este proceso ayuda a identificar las siguientes actividades como aquellas que permitieron desarrollar un diálogo intracultural e intercultural:

- Las/os estudiantes tuvieron un espacio de reflexión sobre las diferencias y similitudes entre los diversos contextos, la oportunidad de conocer lo diferente sin comparar lo que se tiene; si bien la cultura es un ejercicio de oposición, es también la construcción y la observación de experiencias para convertirlas en aprendizaje que enriquece sus vidas.
- La ciudad de Potosí es la experiencia de llegada a un viaje nocturno. El Cerro Rico de Potosí nos permite identificar la realidad de la ciudad más rica de América en tiempos coloniales y hacer una contraposición a la realidad actual. La salida de Potosí nos permite identificar los círculos de pobreza, las condiciones de vida que vienen sucintándose en el país.
- La experiencia en la ciudad de Sucre, en el castillo de la Glorieta, nos ayuda a observar las condiciones diferenciales de vida, a conocer y reflexionar sobre cómo, en un mismo contexto, pueden presentarse características culturales tan distin-

tas unas de las otras y, al mismo tiempo, mirar el mundo desde las condiciones de pobreza en el camino Potosí – Sucre.

- La visita a la Casa de la Libertad se constituye en una experiencia de relación histórica, que se denomina “cuna de la libertad”; surgen un sin fin de preguntas en cuanto a los procesos de libertad y la relación coyuntural entre criollos, mestizos e indígenas, lo que permitió que tengan la oportunidad de conocer episodios de la independencia de Bolivia.
- Cuando hablamos de interculturalidad es, sin duda, la forma de percibir la realidad de los otros desde las diferentes formas de vida; en la visita a la Unidad Educativa “Venezuela”, se tiene la oportunidad de compartir un espacio de intercambio con un grupo de estudiantes; las/os estudiantes elaboran papelógrafos mediante los cuales dan a conocer las características de sus unidades educativas, de las actividades de aprendizaje que se desarrollan en La Paz y en Sucre, aprendemos de nuestras diferencias y compartimos nuestras similitudes.
- Monteagudo, un lugar totalmente diferente a nuestras costumbres ciudadinas, aymaras representadas por el frío, permite identificar una realidad coyunturalmente opuesta en la que toca realizar intercambio con la Unidad Educativa “Lucio Siles”; la experiencia está acompañada por compañeras/os de Nor Sud, quienes ayudaron a intercambiar experiencias y abrir brechas de conocimiento. Las/os estudiantes de sexto de secundaria dan la bienvenida a la delegación de La Paz y brindan un espacio de música, canciones y bailes para dar a conocer costumbres y aspectos culturales de su zona geográfica; se aprenden, en esencia, las condiciones de la cultura no desde el libro, si no desde la vivencia de los actores.
- San Jorge de Ipaty, una experiencia guaraní al otro lado del país, con otro clima, otras formas de expresión, comida diferente, una experiencia enriquecedora para entender aquello que denominamos “los cambas”; una experiencia desmitificadora de los aspectos que identifican a la otra cultura; sin duda, aprender es diferente en climas diferentes y eso se aprende en la escuela San Jorge, que no tiene reparo en recibir a la comitiva tal cual si llegara una autoridad, gente importante; al encuentro de dos culturas diferentes, suenan la tamborita,

los aplausos de las/os chicos, el agradecimiento por la visita del Director, incluso está presente el Capitán Grande.

- Compartir es la base fundamental para construir experiencias interculturales y eso es lo que sucede; se comparte un encuentro cultural; la comunidad educativa demuestra sus habilidades artísticas a través de la danza y la música; de la misma manera, la delegación del CEMSE participa con algunas expresiones culturales. La mayoría de las/os estudiantes del lugar hablan guaraní; es enriquecedor el intercambio entre estudiantes de diferentes regiones, el Altiplano y el Chaco.
- El encontrar la diferencia, el valorar nuestras comodidades es uno de los fines del viaje, por lo que, en la observación que se realiza de la comunidad, se debe destacar que la comunidad educativa no cuenta con luz; ésta funciona con generadores de energía eléctrica, no cuenta con baños higiénicos; el agua existe, pero muy limitada, debe ser trasladada desde 5 km. de distancia, la experiencia permite hacer una contraposición con los beneficios de las escuelas que tienen la oportunidad de realizar esta experiencia
- El poder escuchar la historia del pueblo guaraní, poder evidenciar la lucha de esta cultura por su identidad mantener su Ñande Reko (su propia forma de ser) ha permitido a las/os estudiantes identificar las condiciones de la historia partiendo, por ejemplo, de que el terreno de la escuela fue adquirido por la comunidad de quienes se creían dueños de la tierra, los hacendados; ahí hicieron la construcción de la escuela, la casa de los profesores, el internado para las y los estudiantes. Comentan también acerca de algunas costumbres en la comunidad, que aún castigan a las personas que cometen delitos en el cepo, siendo éste dos maderas muy pesadas en las que entran la cabeza y las manos para que cumplan su castigo, así como se hacía en los tiempos de la colonia.
- La delegación tiene la oportunidad de conocer los diferentes ambientes; tanto profesoras/es como estudiantes explican las características de la comunidad. El internado con el que cuentan se autoabastece con los productos que siembran, están organizados para que cada uno de los internos pueda cumplir

obligaciones de limpieza, hacer pan y cocinar, además de otras actividades; tienen su sala de video y su pequeña biblioteca.

- En la comunidad, cuentan con un espacio amplio donde pueden sembrar; lo que más producen es el maíz. Las casas de las/os profesores son construcciones precarias, el piso de tierra, las paredes de barro y el techo de paja; las/os docentes tienen un alto grado de vocación de servicio por los demás, porque llevan una vida muy sacrificada.
- Las aulas con las que cuenta la escuela están construidas de ladrillo; el piso es también de ladrillo, techo de calamina, son aulas pintadas y cuidadas. Al interior de las aulas, se observa que trabajan con rincones de aprendizaje y el textuado de las aulas; tienen normas de comportamiento escritas en papelógrafos; también se observan los proyectos de vida de los estudiantes; es una actividad que realizan desde primaria. La profesora que trabaja esta actividad explica que es importante que las/os estudiantes elaboren su proyecto de vida, ya que, por las condiciones en las que viven en la comunidad, es necesario que los niñas/ vean que hay otro tipo de vida más allá de la comunidad.

Como puede observarse en todo lo anteriormente relatado, el viaje intercultural ha sido una experiencia de vida para todas/os los participantes; es muy diferente saber que existen otras culturas a partir de textos, explicaciones, fotografías o, incluso, videos, a poder compartir momentos de intercambio, poder ver de cerca, poder vivir y sentir un poco de lo que otras personas viven y sienten; además, poder dar a conocer un poco de lo que viven las/os estudiantes en esta parte del país a personas que tal vez tampoco pudieron visitar estas regiones. El poder aprovechar este tipo de actividades en los procesos de enseñanza y aprendizaje de seguro proporciona a las y los participantes un conocimiento y experiencia que nunca olvidarán.

La socialización de este viaje fue realizada a través del *apthapi*. El propósito de esta actividad fue dar a conocer la experiencia que tuvieron las y los estudiantes en el viaje, donde pudieron rescatar experiencias, reflexionar y valorar los recursos que cuenta su unidad educativa. Las/os estudiantes contaban con afán a sus compañeras/

os de la experiencia que tuvieron al realizar el viaje y de conocer a gente distinta, así también de sus costumbres.

“La experiencia de los *apthapis* permitió dar a conocer la experiencia del viaje desde una acción cultural muy aymara que permite referirnos a las condiciones de intercambio, de reciprocidad, pero sobre un aprendizaje de aquello que se considera extraño y diferente”. (Técnico del CEMSE)

En la socialización, las/os estudiantes y docentes proyectaron fotografías del recorrido y de las actividades que realizaron y cómo confraternizaron con jóvenes mujeres y hombres del lugar. Concluida la explicación, estudiantes, docentes, madres y padres de familia se organizaron para compartir el alimento que caracteriza el momento de charla del *apthapi*.

“...quesos, papas, chuños, tortillas, carnes, etc. degustaban los y las estudiantes, los y las docentes, después de varios minutos de charla de sus experiencias.... Aún en el momento del alimento del *apthapi*, los y las estudiantes y docentes respondían las preguntas de sus compañeros y colegas de su travesía a Monteagudo”. (Técnico del CEMSE)

**TABLA 6: PARTICIPANTES DE LA SOCIALIZACIÓN DEL VIAJE CULTURAL**

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD/SUBACTIVIDAD/TAREA	Participantes Docentes		Participantes estudiantes		Participantes padres y madres de familia		TOTAL		TOTAL
	H	M	H	M	H	M	H	M	
Socialización viaje – Unidad Educativa Germán Busch/Pucarani-Chuñavi	5	6	24	11	3	3	32	20	52
Socialización viaje – Unidad Educativa San José Fe y Alegría/El Alto	6	11	5	8	--	3	11	22	33
Socialización viaje – Unidad Educativa Félix Reyes Ortiz/La Paz	1	4	11	24	2	--	14	28	42

Fuente: Elaboración propia.

Si bien el viaje intercultural estaba destinado al nivel secundario, los grupos ganadores del nivel primario realizaron el recorrido por la Ciudad de La Paz, una experiencia destinada a que las/os niños de primaria logren identificar sus experiencias interculturales en torno al reconocimiento de la diversidad.

**TABLA 7: UNIDADES EDUCATIVAS DE PRIMARIA PARTICIPANTES EN PASEO POR LA PAZ**

Población	Temática	Ciclo	N° de docentes	N° de estudiantes
Germán Busch	Plantas medicinales	Primaria	2	5
Adrián Castillo “A”	La Challa en la escuela	Primaria	2	5
Belisario Díaz Romero	Los valores Andinos	Primaria	2	5
Técnicos CEMSE			2	
Total población	4	3	8	15

Fuente: Elaboración propia.

La experiencia buscaba reconocer el valor inter – intracultural de la ciudad como parte del encuentro con la diferencia, entre la cultura urbana y los procesos de reconocimiento cultural.

Al ser una experiencia con niñas/os de primaria, el recorrido tiene las siguientes características.

- Niñas/os de Pucarani son encargadas/os del recojo de niñas/os de la ciudad de El Alto y La Paz; reconocer la diferencia de los tres municipios se constituye en una experiencia vital para identificar que en la diferencia está la riqueza, que tienen procesos diferentes y condiciones de aprendizaje diferentes.
- El Parque Urbano Central se constituye en un referente para conocer el centro de La Paz, debido a que muchos de los niños y niñas, a pesar de ser ciudadanos, no han tenido tiempo de estar en la Vía Balcón y conocer los atractivos que nos muestra.
- Conocer los barrios de La Paz constituye un espacio importante para valorar nuestra relación con nuestro entorno; identificar qué quisiéramos tener en nuestros municipios y qué quisiéramos cambiar es también parte de un diálogo interno entre costumbres, culturas e intercambios culturales como los que promueve la interculturalidad.

- Desmitificar el frío paceño ayuda a entender que somos diferentes; pasar del frío alteño, pucaraneño, de la zona norte paceña y poder llegar al calor de Mallasa, muestra la realidad, ayuda a situarnos en la diversidad de nuestros espacios dentro de un mismo departamento, nos permite identificar nuestra diversidad.

#### 9.4. Los proyectos de aula

Los proyectos de aula constituyen el resultado final del proceso de formación, y contemplan el diseño, la aplicación de las estrategias en procesos de aula y la sistematización de los mismos. La aplicación de los proyectos contó con el acompañamiento del equipo de facilitadores de CEMSE, aspecto que se valora mucho por las y los docentes.

“... lo que quiero destacar es el apoyo que se ha recibido por parte de los facilitadores del CEMSE; estaban detrás de nosotros como pulgas, exigiéndonos y asesorando en la elaboración de nuestro proyecto de aula; su ayuda fue muy importante”. (Docente)

Al ser el proyecto de aula el trabajo final de este proceso, el mismo debe partir de las necesidades e intereses del contexto y el diseño y aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje que serán aplicadas en las prácticas de aula y, a la vez, sistematizadas; en el mismo, se deben visibilizar los enfoques de intra e interculturalidad y/o de equidad de género.

El módulo “Elaborando nuestros proyectos de aula” constituye la herramienta principal para que las y los docentes de aula puedan contribuir al desarrollo de capacidades para el ejercicio de la intraculturalidad, interculturalidad y la equidad de género.

El tema se desarrolla presentándoles un mapa conceptual resumido, donde se da a conocer la utilidad de la herramienta pedagógica, los sujetos que intervienen en la construcción (docentes-estudiantes y madres y padres de familia), mostrando que en las estrategias a utilizar deben visualizar interculturalidad, género, tolerancia, aceptación a la otra y al otro, corresponsabilidad de roles a través del trabajo en equipo.

Las reuniones de orientaciones técnico-pedagógicas para la elaboración de sus proyectos, acompañadas del módulo 5 en el que se explica en detalle cómo debe ser la elaboración y la participación de la comunidad educativa, se programaron con las/os docentes los días de seguimiento para la elaboración final, la dotación de material de acuerdo con el título de trabajo y la implementación de sus proyectos de aula con sus estudiantes, según el siguiente detalle:

La primera planificación del/la docente con el/la estudiante y madres y padres de familia.

Actividades ¿Qué haremos?	Recursos ¿Con qué?	Responsables ¿Quiénes?	Fecha ¿Cuándo?	Lugar ¿Dónde?

La segunda planificación del proyecto de aula, donde se presentan:

- I. Datos generales
- II. Tema generador
- III. Propósito pedagógico
- IV. Criterios de evaluación
- V. Estructura de indicadores y contenidos

Temática transversal	Área de aprendizaje	Indicadores de logro	Contenidos		
			conceptual	procedimental	actitudinal

- VI. Planificación de actividades

Nº	Estrategia/actividad	Tiempo	Recursos
	Inicio		
	Desarrollo		
	Finalización		

Una vez finalizados los talleres de orientación teórica y, a la vez, metodológica, se coordina con las/os docentes las tutorías o seguimientos a las actividades que ellas/os realizarían para la presenta-

ción final de sus documentos; en este cronograma, se trata de que las/os docentes puedan cumplir con sus actividades que se solicita en el curso de la AECID.

### Las tutorías presenciales

Las tutorías permitieron el encuentro de las/os docentes y una mayor interrelación; durante las mismas, se intercambiaron inquietudes, percepciones y aportes sobre la marcha del curso; se reflexionó y promovió la internalización de los enfoques; se despejaron dudas acerca del material y las actividades que se desarrollaban en el proceso. Se organizaron grupos de trabajo en cada municipio con el objetivo de intercambiar saberes, trabajos planteados en las actividades y retroalimentar contenidos trabajados.

“... las tutorías permitieron que los y las docentes se sientan comprometidos con el curso y, a la vez, se sientan apoyados en el proceso de trabajo a realizar”. (Director unidad educativa)

Estas orientaciones técnico-pedagógicas para la elaboración de sus proyectos contribuyeron a que las/os docentes de las diferentes unidades educativas mantuvieran estrecha relación con las/os técnicas/os responsables del desarrollo de las actividades y del seguimiento en la elaboración de los proyectos de aula; el mismo se realizó bajo un cronograma, que las/os docentes establecieron. Esto permitió que las/os docentes se comprometieran de manera personal en la realización de las actividades a desarrollar.

En los tres municipios La Paz, El Alto y Pucarani presentaron sus proyectos con temáticas diversas, donde incorporaron los enfoques de género, interculturalidad y derechos humanos; los mismos fueron explicados a través de diversas estrategias a ser aplicadas con estudiantes de los diferentes grados o ciclos. Es importante mencionar que, en la redacción de las actividades de algunos proyectos de aula, no se visibiliza específicamente el enfoque de género; sin embargo, en la aplicación de las mismas, a través de la observación de clases, se pudo evidenciar la incorporación de este enfoque.

Se elaboraron 119 proyectos de aula (43 en la gestión 2011 y 73 en la gestión 2012), de los cuales el 80% se aplicó en el aula y el

20% no se aplicó, debido a las diversas actividades curriculares del calendario académico en las unidades educativas.

“Es importante destacar la predisposición de los docentes en la asistencia a las reuniones programadas; el apoyo brindado por la directora del establecimiento permitió que los docentes realicen sus actividades con el mayor agrado... Se observa un clima de trabajo asertivo donde todos respetan sus actividades previstas en las diferentes unidades educativas”. (Técnico de CEMSE)

En todos los casos, el material utilizado para la aplicación de los proyectos de aula fue elaborado por ellas/os mismas/os y, en algunos casos, participaron las/os estudiantes. Las temáticas estaban relacionadas con dificultades de aprendizaje, valores, género y trabajo con enfoque intercultural.

En la evaluación de los proyectos de aula realizada con las/os docentes participantes del proceso, se pudieron identificar algunas actividades en las que se pudo evidenciar la incorporación de los enfoques de género, interculturalidad e intraculturalidad. El análisis de estas actividades permitió concluir el proceso de formación docente denominado “Gestión de aula con perspectiva inclusiva”, logrando desarrollar en las y los docentes participantes las siguientes capacidades:

- Pone en práctica orientaciones metodológicas de la investigación - acción para profundizar el conocimiento de las problemáticas educativas y proponer estrategias de solución y/o mejora.
- Asume una actitud de respeto por la diversidad cultural, a partir del fortalecimiento de lo intracultural.
- Comprende la educación desde un enfoque integral, desarrollando capacidades, habilidades y actitudes para mejorar su práctica de aula.
- Elabora estrategias para promover aprendizajes activos en el marco de la educación inclusiva y la equidad de género.

- Elabora, aplica y sistematiza planes y proyectos de aula innovadores.

“Ahora se supone que el docente no solo trabaja desde la transmisión de conocimientos, sino que enfoca también la formación de valores...”. (Técnico de CEMSE)

A continuación, se describen algunas actividades en las que se pudo demostrar la incorporación de los enfoques de género, interculturalidad e intraculturalidad en los proyectos de aula.

### Enfoque de género

- Diálogos entre mujeres y varones, valorando y respetando la opinión de cada una/o en las diferentes actividades.
- Para la producción de cuentos, las/os estudiantes elaboran siluetas de mujeres y varones, mismas que serán presentadas de manera animada con un tema determinado, luego se analizan los roles asignados.
- Apoyados en periódicos, fotografías, postales, siluetas o envolturas de algunos productos, se pide a cada niña/o que separen por las características comunes de las personas, animales y plantas, se dialoga sobre las características de cada uno, respetando los roles.
- Escribiendo un cuento; con la actividad se promueven las actitudes de respeto y equidad en la participación de todas y todos.
- En franelógrafo, cada estudiante coloca su dibujo y va creando un cuento donde se visibilice el rol de las mujeres y varones.
- En los cuadernos, crean oraciones y dibujan lo que expresan acerca de la familia (relacionamos dibujo-escritura) y reflexionamos acerca de los valores que debe tener y hablar una familia.

### Enfoque de inter e intraculturalidad

- Realizamos diferentes dibujos, tanto del contexto real como del contexto imaginario, para luego dibujarlos en la computadora y se solicita que cuenten las actividades que realizan mujeres y varones en nuestro contexto
- La actividad se realiza con imágenes del contexto que cada uno de las/os niñas/os trae; las comparte con sus compañeras y compañeros.
- En grupo de trabajo, cada compañera/o complementa respetando las normas que se trabajaron al inicio; escuchamos y nos ayudamos mutuamente.
- Las prácticas culturales y la fiesta de Todos Santos y sus costumbres en cada departamento.
- Conocemos las características de cada departamento de nuestro país, Bolivia.
- Elabora títeres caseros para que cada uno utilice como recursos lingüísticos (gestos, expresión facial y corporal) para apoyar su comprensión de discursos orales.

Los proyectos de aula se constituyeron en una herramienta pedagógica que ayudó a concretar en el aula las intenciones, las necesidades e intereses de las y los estudiantes y de la comunidad; también, podemos afirmar que los proyectos de aula fueron innovadores porque promovieron experiencias de aprendizaje tomando en cuenta el desarrollo de capacidades para el ejercicio de derechos, la interrelación con equidad, la apertura y la valoración de elementos culturales propios y diversos.

“Con la estrategias de los huevos (niña, niño), se dialoga sobre los valores, respeto y responsabilidad de los varones y mujeres, y el rol que cumplen cada uno a fin de darle cierta seriedad y responsabilidad al papá y a la mamá, que son personas representativas en la familia; para reforzar el tema, se entrega un certificado de nacimiento donde tiene que colocar el nombre de su hijo o hija y luego,

apoyados en un cuaderno, deben contar la rutina de la experiencia vivida con el bebé durante todo un día, los gastos que genera y el papel que cumple cada integrante de la familia". (5to de primaria U.E. Guatemala – La Paz)

"Con la finalidad de promover las prácticas culturales en los niños y niñas, se trabajó con los hábitos y costumbres que son practicados por las familias en distintas comunidades que son parte de Bolivia, se dialogó sobre sus comidas y danzas con apoyo de cuentos y presentación de cuadros didácticos y objetos concretos; se explicaron las diferentes características que se encuentran en cada departamento y, con apoyo de los padres y madres de familia, se reforzó la actividad a través del dialogo de lo que ellos conocen de nuestro país y cómo es la familia". (2do de secundaria U.E. Los Andes – El Alto)

## 10. SITUACIÓN FINAL

### Logros tangibles

- Se logró culminar el curso de formación con el 80% de docentes inscritas/os de los tres municipios; por tanto, se puede afirmar que 184 docentes desarrollaron estrategias innovadoras para promover aprendizajes activos en el marco de la educación inclusiva y la equidad de género.
- 178 docentes elaboraron 46 proyectos de aula, de los cuales 17 son de La Paz, 18 de El Alto y 11 de Pucarani; se aplicó sólo el 80%.
- 8 docentes y 15 estudiantes lograron compartir experiencias educativas con otras culturas.
- Se cuenta con 58 proyectos de investigación etnográfica, de los cuales se han seleccionado 18 proyectos como referentes de cómo se han incorporado los enfoques de intraculturalidad e interculturalidad en el aula.

### Logros intangibles

- Se ha logrado internalizar de manera inicial los enfoques de género, derechos humanos e intra-interculturalidad a partir de las experiencias de investigación y aplicación en aula de parte de las y los docentes.
- Se han reflexionado e internalizado las orientaciones de la Ley de educación que promueve el desarrollo de una educación con enfoque inclusivo. Las ferias educativas realizadas como producto del proceso de formación (del tercer módulo) han permitido mostrar elementos culturales propios del contexto de las unidades educativas.
- El equipo técnico del CEMSE ha acompañado a las/os docentes a los largo del curso, coordinando permanentemente con las direcciones y equipos docentes a fin de posibilitar que la mayoría termine el proceso.



- Se cuenta con material de formación, módulos de autoaprendizaje, para abordar los enfoques de género, derechos humanos e intra-interculturalidad y apoyar la comprensión y aplicación del diseño curricular base, propuesto por el Ministerio de Educación.
- Se cuenta con proyectos de aula que, de manera inicial, muestran elementos para incorporar de manera transversal los enfoques de género e interculturalidad.

## 11. HALLAZGOS

- Existe acogida por la modalidad de trabajo semipresencial. Esta modalidad les permitió trabajar el desarrollo de las temáticas de manera individual, al ritmo propio.
- El equipo hace hincapié en el hecho de que la modalidad del curso semipresencial supone constancia y regularidad en el trabajo con los módulos, así como la asistencia a las tutorías y talleres presenciales que permitieron retroalimentar e intercambiar percepciones, saberes en relación con las temáticas trabajadas.
- Las/os docentes refieren que el material entregado y los conocimientos transmitidos los ayudaron en los exámenes de ascenso de categoría y dirección que realiza el Ministerio de Educación.

“Las profesoras que son del CEMSE se presentaron al examen de ascenso de categoría y ninguna ha reprobado”.  
(Directora)

- La coordinación de espacios para la realización de talleres presenciales fue complicada, ante la necesidad de contar con la participación de todo el equipo docente que trabaja en días y horarios diferentes. Por otro lado, las direcciones no están autorizadas a utilizar tiempos destinados al trabajo con las/os estudiantes para acciones de formación docente.
- Las/os docentes no tienen hábitos para el estudio a distancia; por ello, fue necesario hacer seguimiento constante a la entrega de los productos (trabajos de los módulos).
- La participación del número de docentes en las unidades educativas no fue homogénea; en algunas unidades, participó el mayor porcentaje del equipo docente, mientras, en otras, participaron menos de diez docentes, lo que impedía coordinar las actividades que involucraban a las comunidades educativas, por ejemplo, las ferias.

- Las tutorías permitieron el encuentro de las/os docentes y una mayor interrelación; se intercambiaron inquietudes, percepciones y aportes sobre la marcha del curso; se reflexionó y promovió la internalización de los enfoques; se despejaron dudas acerca del material y las actividades que se desarrollaban en el proceso.
- No se lograron aplicar todos los proyectos de aula elaborados por motivos de limitaciones de tiempo de parte de las y los docentes.
- Los proyectos de aula evidencian la creatividad de las/os docentes en el diseño y aplicación de sus propuestas para incorporar los enfoques de género, interculturalidad e intraculturalidad.

## 12. LECCIONES APRENDIDAS

- La metodología y el proceso de la experiencia de formación ha demostrado resultados positivos; no se limitó a capacitaciones teóricas, sino que buscó la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos; por otra parte, las/os docentes han logrado incorporar en el aula los enfoques de género, interculturalidad e intraculturalidad.
- Una de las lecciones aprendidas es que el tiempo del que disponen las/os docentes es un factor muy importante que determina el éxito o el fracaso de cualquier curso de formación. Para la planificación de las actividades, se tiene que tomar en cuenta el calendario escolar y, en lo posible, los proyectos de aula deben ser ejecutados máximo hasta el tercer trimestre.
- Las investigaciones etnográficas fueron la estrategia que logró integrar activamente a las madres y padres de familia en los procesos educativos.
- En el área rural, es muy difícil romper las asignaciones de roles que están enraizadas en las costumbres de la comunidad, pese a que las y los docentes hacen el esfuerzo de promover en sus estudiantes la opción de decidir qué quieren hacer y qué les gustaría hacer.
- El viaje intercultural fue una experiencia de vida para todas/os las/os participantes; permitió acercarse a una realidad distinta de manera directa y no solamente a través de libros o videos.

### 13. CONCLUSIONES

- El instrumento etnográfico y el diario de campo se constituyeron en herramientas de trabajo diario que les permitió identificar las condiciones de aculturación y los procesos de injerencia de la cultura urbana en las condiciones de saberes y conocimientos de la cultura inicial.
- Las monografías permiten visibilizar la incorporación en el desarrollo curricular de los enfoques de interculturalidad, intraculturalidad, equidad de género y enfoque de derechos.
- Los proyectos de aula constituyeron una herramienta pedagógica que ayudó a concretar en el aula las intenciones, las necesidades y los intereses de las y los estudiantes y de la comunidad.
- Las/os docentes tienen la capacidad de poner en práctica orientaciones metodológicas de la investigación – acción para profundizar el conocimiento de las problemáticas educativas y proponer estrategias de solución y/o mejora.
- Se ha logrado evidenciar que las/os docentes asumen una actitud de respeto por la diversidad cultural, a partir del fortalecimiento de lo intracultural.
- Las/os docentes comprenden a la educación desde un enfoque integral; logran desarrollar capacidades, habilidades y actitudes para mejorar la práctica de aula.
- Las/os docentes han logrado elaborar y ejecutar estrategias innovadoras que permitieron promover aprendizajes activos en el marco de la educación inclusiva y la equidad de género.
- La metodología y el proceso de la experiencia de formación han demostrado resultados positivos; no se limitaron a capacitaciones, teóricas, sino que buscaron la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos; por otra parte, las/os docentes han logrado incorporar en el aula los enfoques de género, intraculturalidad e interculturalidad.

# 3

## INTERCULTURALIDAD A TRAVÉS DE INTERCAMBIOS DE APRENDIZAJE VIVENCIAL Y EDUCACIÓN RADIOFÓNICA

Centro de Educación Permanente Jaihuayco, CEPJA, 2012



# ÍNDICE

## ÍNDICE

Centro de Educación Permanente Jaihuayco CEPJA

### Equipo de sistematización

Rina López Villarroel

Alejandra Jazmín Cortez Baptista

Lena Guzmán Jordán

Alessandra Paola Bellini Valdez

Sabina Murillo Claros

Cochabamba, 2013.

1. Introducción.....	127
2. Aspectos generales.....	129
3. Justificación y desarrollo de la sistematización ....	143
4. Interculturalidad a través de intercambios de aprendizaje vivencial y programación radiofónica en el Centro de Educación Permanente Jaihuayco .....	162
5. Conclusiones .....	191
6. Hallazgos .....	192
7. Lecciones aprendidas.....	193
8. Recomendaciones .....	197

“Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo.  
Por eso, aprendemos siempre” (Paulo Freire).

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente documento contiene parte de la experiencia educativa del Centro de Educación Permanente Jaihuayco (CEPJA), vivida entre junio del año 2011 a junio de 2012; presenta en cada uno de sus apartados la reflexión sistemática de lo que se ha concebido como interculturalidad a partir de la programación radiofónica y los intercambios de aprendizaje vivencial que se han desarrollado en la institución.

La experiencia del CEPJA que aquí recogemos pone atención al quehacer institucional en relación con la promoción de la educación intercultural desde el pilar principal que matiza su presencia en el Sur de Cochabamba: la comunicación y la educación alternativa.

Así, recogemos en un primer apartado aspectos generales necesarios para entender el terreno en el que se alberga esta experiencia y aquellas particularidades que hacen a la complejidad de una institución cuyo recorrido se sitúa en el campo de la educación permanente con un arraigo significativo de 28 años, tiempo que se ha encargado de delinear su fisonomía, la misma que se entiende desde las particularidades de la zona en la que institucionalmente se ha enraizado.

Se recogen, además, las características generales de la metodología del proceso de sistematización emprendido; se destaca también un apartado necesario a considerar, la presencia de un marco conceptual, el mismo que es significativo en la medida en que asienta concepciones estructurantes de la propuesta del eje de sistematización, clarificando los mismos y posicionando las nociones institucionales de conceptos tales como la comunicación educativa y la interculturalidad.

Se aborda el análisis de la información recolectada durante el proceso. En este punto, se observa la experiencia recorrida y se la valora considerando elementos relevantes desde los cuales se descifran sentidos educativos en el marco de la interculturalidad desde

el análisis de los espacios en los que éstos se desarrollan tanto en el nivel educativo como comunicacional.

Detallamos las actividades que hacen a la experiencia y las presentamos considerando cada una de ellas como parte integrante de la práctica recogida.

Hemos avanzado claramente un camino educativo que pretende en el nivel institucional coadyuvar en la transformación social y la construcción de una sociedad más justa, participativa e intercultural. La experiencia que presentamos es una mirada reflexiva a una parte de ese camino recorrido, sendero trazado gracias al trabajo de todo un equipo que apuesta por este sueño educativo.

## 2. ASPECTOS GENERALES

### 2.1. Contexto en el que se desarrolla la sistematización

El Centro de Educación Permanente Jaihuayco (CEPJA) está situado en el Distrito 5, en un barrio periférico de la zona sur de la ciudad de Cochabamba. Lo que se destaca en este barrio es su conformación poblacional, ya que es producto del flujo de migrantes que proceden de diferentes lugares del país, principalmente de áreas rurales, la mayoría de origen quechua.

CUADRO 1. POBLACIÓN MIGRANTE EN EL DISTRITO V				
	Migración antigua		Migración reciente	
	No migrantes	Migrantes	No migrantes	Migrantes
Distrito V	66,70 %	33,30 %	87,20 %	12,80 %
Municipio	62,10 %	37,90 %	85,40 %	14,60 %

Fuente: Butrón y Veizaga, 2004; citado por CEDIB.

Las familias, en general, están conformadas por una media de 6 personas y viven en pequeños espacios; en algunos casos, una misma casa es compartida por varias familias, distribuidas en pequeñas habitaciones y con baño común.

Según datos del Censo Nacional de Población y Vivienda (CNPV) de 2001, el Distrito 5 tiene una población de 60.062, de los cuales aproximadamente el 47,7% son hombres y el 52,3% son mujeres; de esta población, 13.721 son niñas y niños entre 5 y 14 años y 14.095 jóvenes entre 15 y 24 años.

De la población total mayor a 6 años del Distrito, existen 2.823 personas analfabetas, que corresponden al 5,6%. La mayoría de la población ocupada está en el sector de la producción y distribución de energía, agua, luz, gas y en el comercio informal y pequeños talleres de reparación de vehículos.

La población ocupada es de 21.453 personas, de las cuales 10.589 son obreras/os o empleadas/os, 8.333 trabajadoras/es por cuenta propia, 751 como patrón/empleador/a, 33 como cooperativistas, 749 como trabajadoras/es familiares sin remuneración y 938 sin especificar.

El 33% de la población es migrante. El 42% habla quechua y 5%, el aymara; en porcentaje similar, se autoidentifican como quechuas (37%) y aymaras (4%), situación que denota la presencia de personas que provienen con imaginarios y prácticas del mundo quechua.

Respecto al abastecimiento de agua potable, el 86,6% se aprovisiona a través de una cañería de red, el 3,2% a través de una pileta pública, el 8,8% de carro repartidor y el restante, de otras maneras. Cabe mencionar que la provisión de agua potable no es diaria, sino que existen días específicos.

El 94,7% de la población accede a energía eléctrica y el 5,3% no tiene luz eléctrica. Similar situación ocurre con el acceso a servicio sanitario.

La calidad de las viviendas se traduce en que el 53,4% tienen muros de ladrillo, el 46,2% de adobe. La imposibilidad de acceder a vivienda propia es otra característica en los pobladores del área de intervención del CEPJA, pues la mayoría de la población son inquilinas/os mayormente, las actividades laborales se desarrollan en el sector informal y hay la facilidad de acceso a los centros comerciales populares –circuito comercial de la Cancha–, principalmente de la madres de familia que deben trabajar para generar ingresos para satisfacer las necesidades básicas de sus familias.

La organización social predominante y visible es la Organización Territorial de Base (OTB) y en el Distrito V existen 26 de ellas; son instancias potenciales para el trabajo de incidencia política para el ejercicio de los derechos colectivos como acceso a los servicios de salud, educación, etc. que requieren el aporte al fortalecimiento de sus organizaciones.

El barrio urbano de Jaihuayco de Cochabamba cuenta con 5.572 habitantes, 3.687 hombres y 1.885 mujeres. De ellos, 1.139 son niñas y niños entre 0 y 14 años y 834 son jóvenes entre 15 y 24. En cuanto al nivel de formación, sólo 168 de las personas del barrio tienen una licenciatura y 839 han terminado la enseñanza secundaria. Existen 47 personas con una carrera técnica, 67 maestras/os y 7 policías o militares.

La población económicamente activa mayor de 10 años es de 1.509, de los cuales 1.429 están trabajando. En cuanto a los económicamente activos, 725 son obreras/os o empleadas/os, 508 trabajadoras/es por cuenta propia, 63 patronas/es o socias/os, 1 cooperativista y 43 realizan trabajos familiares sin remuneración. El resto no especifican.

Existe un número significativo de casas de prostitución en la zona (lenocinios), así como de chicherías<sup>1</sup>; de ahí, los elevados índices de prostitución y alcoholismo en este barrio.

Existen 834 viviendas. La media de personas por vivienda es de 6,6 personas. De las 834 viviendas, sólo 519 tienen baño privado; el resto lo comparten con vecinas/os. Las condiciones de vivienda son muy precarias y carecen, en su mayoría, de servicios básicos continuos, como agua potable. Muchas familias numerosas viven hacinadas en una sola habitación. Aunque la mayoría de las viviendas tienen el agua conectada a la cañería, sólo 141 tienen bomba eléctrica, lo que supone que las horas que tienen agua a la semana son muy reducidas. En 500 viviendas, existe bicicleta y en 242, auto. La forma de movilidad más utilizada es la bicicleta o el transporte público.

El fenómeno de la migración hacia otros países, como España y Estados Unidos, en busca de fuentes de trabajo que permitan mejorar las condiciones de vida de las familias, ha azotado significativamente a Jaihuayco, así como a otras zonas periurbanas del municipio de Cochabamba. Una de cada tres familias de Cochabamba tiene un miembro trabajando en el exterior. Este fenómeno ha traído consecuencias funestas para las familias; muchas de ellas se han desintegrado definitivamente. Las/os hijas/os que se quedan a cargo de familiares o vecinas/os, presentan dificultades en el rendimiento escolar y en su desarrollo psicoemocional.

## 2.2. Educación en el Distrito 5

Según datos de 2010, que nos facilitó la Dirección Departamental de Educación, la situación de la educación en el Distrito 5 es la siguiente:

---

<sup>1</sup> La chicha es una bebida elaborada del maíz, típica de la zona.

**CUADRO 2. SITUACIÓN EDUCATIVA EN EL DISTRITO V DE COCHABAMBA -GESTIÓN 2010**

	Inscritos			Abandonos			Efectivos			Promocionados		
	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total
Inicial	172	154	326	7	6	13	158	142	300			
Primaria	2.299	2.658	4.957	77	72	149	2.599	2.543	5.142	2.377	2.330	4.707
Secundaria 1 y 2	745	721	1.466	39	22	61	697	690	1.387	570	626	1.196
Secundaria 3,4,5 y 6	1.157	1.337	2.494	57	53	110	1.062	1.267	2.329	896	1.195	2.091

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las y los estudiantes de primaria, en el Distrito 5, la tasa de abandono alcanza al 2,9%, pero el abandono de las mujeres es inferior al de los varones; esto significa que cada vez más existe una tendencia a generar igualdad de oportunidad para que estudiantes de ambos sexos accedan a la educación regular.

Comparando la deserción/abandono escolar entre primaria y secundaria, se establece que en secundaria la tasa es mayor que en primaria. En el Distrito 5, la diferencia está por encima de 2,50% más de varones; los varones abandonan más que las mujeres.

### Pertenencia a grupo étnico de las y los estudiantes de primaria y secundaria

Según datos del 2012, extractados de los registros de estudiantes de las unidades educativas, en primaria, las niñas y los niños se declaran pertenecientes a la cultura quechua en 57,65%, el 8,43% como mestizo, el 14,67% como otro, el 8,59% no sabe/no responde y sólo el 1,70% como aymara. Probablemente, este hecho tenga relación con la autoidentificación que tienen las/os vecinas; por ejemplo, según datos del CNPV de 2001, el 57,11% se identifica con los quechuas, el 6,65% con aymaras, 1,17% con otro nativo y 35,07 con ninguno, situación que reproducen las niñas y niños; hay un 0,30% identificado como guaraní.

En secundaria, cerca del 30% de estudiantes se identifica como quechua, el 31,35% como mestiza/o, el 27,68% como otro y el 2,13% como aymara.

### Acceso a internet de estudiantes

En las unidades educativas del Distrito 5, tomando el conjunto de los tres ciclos, el 36,57% accede a internet en diferentes lugares en su casa, en los cafés o en las unidades educativas. Considerando los tres ciclos, los resultados son los siguientes: el 18,69% de estudiantes de primaria accede a internet; en los dos primeros cursos de secundaria, el 44,19% y en los cuatro siguientes cursos de secundaria, el 62,44%.

Las/os estudiantes que acceden al internet prioritariamente lo hacen en lugares públicos. En el nivel del Distrito, el 27,87% accede en lugares públicos; en primaria, el 14,03%; en 1 y 2 de secundaria, el 35,64% y en 3,4, 5 y 6 de secundaria, el 46,89%. El acceso a internet en los domicilios es mínimo y en las unidades educativas ocurre similar situación.

### Rendimiento académico de estudiantes

En el Distrito 5, se encuentran unidades educativas públicas, de convenio y particulares. Si se considera el tipo de unidad educativa, el rendimiento que obtienen las y los que estudian en el colegio particular tiene diferencias significativas en el conjunto. A continuación, se presenta una tabla del promedio anual de notas para la gestión 2012.

**CUADRO 3. DISTRITO V – EDUCACIÓN PRIMARIA: PROMEDIO ANUAL DE NOTAS – GESTIÓN 2012**

Materia	Masculino	Femenino	Total
Ciencias Naturales	43,51	42,83	45,52
Educación Física	47,28	42,54	49,55
Estudios Sociales	44,31	43,73	45,35
Lenguaje	40,86	41,7	44,28
Matemática	43,11	41,3	43,79
Música	44,62	44,54	48,27
Religión	44,94	43,00	47,6
Tecnología	43,88	45,98	48,72

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la Dirección Distrital de Educación.



## 2.3. Contextualización institucional

El Centro de Educación Permanente Jaihuayco (CEPJA), dependiente de la Asociación Cultural Amistad y Ciencia, de la Institución Teresiana<sup>2</sup> en Bolivia, es una institución de desarrollo humano especializado en educación permanente, que elabora, en forma participativa y práctica, propuestas educativas innovadoras principalmente en la zona sur de la ciudad de Cochabamba (Plan estratégico CEPJA; 2012).

La población con la que trabaja pertenece mayoritariamente a familias ubicadas en el barrio de Jaihuayco<sup>3</sup> (Cochabamba) y de otros barrios colindantes con las mismas características sociales y económicas, en su mayoría población desplazada de otros puntos del país, especialmente de zonas rurales (“Informe de Diagnóstico sobre Educación Inclusiva”; Archivo Institucional CEPJA, 2010).

### 2.3.1. Breve reseña histórica

El trabajo del Centro inicia el año 1984 con una pequeña biblioteca en ambientes del templo de San Joaquín, con libros donados por la comunidad de Jaihuayco y las profesoras voluntarias que apoyaron en esa época; cuatro años más tarde, dicha biblioteca se trasladó a ambientes del kínder de la zona.

2 La Institución Teresiana es una asociación internacional de laicos de la Iglesia Católica, cuya finalidad es contribuir a la promoción humana y social, a través de mediaciones educativas y culturales, participando de la misión evangelizadora de la Iglesia. Fundada por el sacerdote y pedagogo san Pedro Poveda, en Covadonga (Asturias), en 1911, su presencia se extiende en treinta países de los continentes europeo, americano, asiático y africano. Sus asociados viven los valores del Evangelio, procuran una seria formación académica y realizan la misión de la Institución Teresiana en entidades públicas y privadas, a través del ejercicio profesional. El nombre Institución Teresiana está inspirado en Santa Teresa de Jesús (Ávila), quien, en palabras de san Pedro Poveda, vivió “una vida plenamente humana y toda de Dios”.

La sede central y de gobierno está en Roma. En España, existe una sede internacional de referencia y acogida. Asimismo, en cada ciudad en la que está presente, cuenta con sedes sociales. (Fuente: [www.institucionteresiana.org](http://www.institucionteresiana.org)).

3 Barrio al Sur de Cochabamba; “solo a partir de 1945 fue incluido al radio urbano... fue uno de los sectores urbanos más dinámicos en relación con el crecimiento poblacional previo al censo de 1992... en la siguiente década continuó dicha tendencia de consumo de suelo urbano hasta casi agotar los espacios aptos para la construcción de viviendas, esta tendencia ... evitó el crecimiento entre los años 1992 y 2001... a partir de este sector es que es la ciudad fue expandiéndose cada vez más al Sur ” (Nudos Sururbanos, 2009).

Entre 1991 y 1994, se adquiere un terreno propio con apoyo financiero externo y se amplían los ambientes para la acción educativa, que, ya en ese entonces, se desarrollaba a partir de talleres de formación dirigidos a niñas, niños y jóvenes. Esta propuesta formativa estaba matizada por el enfoque de la educación popular y permanente.

En 1997, se reestructura el esquema organizativo del CEPJA a partir de un diagnóstico participativo desarrollado con personas del barrio. El objetivo del trabajo era identificar las necesidades y reorientar las acciones educativas. Como resultado del diagnóstico participativo, se definió, institucionalmente, realizar procesos de evaluación continua cada quince días, con la intención de ver los avances del proyecto y proponer cambios necesarios en las actividades de acuerdo con las prioridades identificadas.

A partir de la interpretación y sistematización de estos datos valorativos realizado por el consultor externo, el sociólogo Jorge Fernández, en 1997, se identificaron algunas particularidades en la zona; por ejemplo, que existían:

- Problemas sociales y de género.
- Conflictos intrafamiliares.
- Baja calidad educativa.

En el ámbito educativo, constataron el predominio de la enseñanza tradicional, memorística y repetitiva que recibían las/os niñas/os de la zona. Esta situación limitaba sus posibilidades educativas de acceso a educación superior.

De esta realidad, emerge la posibilidad de facilitar el acceso a la formación permanente en la zona de Jaihuayco; se apuesta por una educación a largo plazo capaz de formar conciencias y transformar la realidad.

Otro elemento importante a destacar de este proceso de diagnóstico es el reconocimiento de elementos culturales andinos fuertemente arraigados en la población, como consecuencia de la cantidad de personas migrantes del interior del país que habitaban Jaihuayco;

de esta manera y en respuesta a la emergencia cultural de los participantes del CEPJA, se propone una organización orientada por la estructura de la "Chakana"<sup>4</sup> (cruz andina), modelo que permite contextualizar la propuesta y otorgarle una dinámica diferente en respuesta a las nuevas necesidades de la zona; de esta manera, se contempla, para la intervención educativa, una dinámica en consonancia con las cuatro dimensiones<sup>5</sup> estructurantes de este modelo para el ejercicio no sólo de la gestión institucional, sino también de la organización de toda la propuesta formativa.

Más tarde, el año 2005, como fruto de una reflexión institucional en torno a la organización del Centro, se inicia un proceso de investigación participativa, que recoge información amplia de colectivos sociales existentes en Jaihuayco (niñas, niños, jóvenes y adultas/os; unidades educativas: estudiantes, profesoras, profesores, directoras y directores; familias de la zona; organizaciones sociales de la zona: juntas vecinales, organizaciones territoriales de base.

El año 2006, a partir de un proceso de reflexión participativo institucional, emerge un proyecto novedoso, la apertura de un medio de comunicación radial denominado "CEPRA – CEPJA, comunicación alternativa", en coordinación con el Centro de Educación y Producción Radiofónica (CEPRA)<sup>6</sup>. Esta iniciativa conjunta sólo duró dos años, hasta el 2009, año en el que finaliza la unión de los dos

4 La *Chakana* o *Chakahanan* significa el puente a lo alto. Es la denominación de la constelación de la Cruz del Sur y constituye la síntesis de la cosmovisión andina; asimismo, es un concepto astronómico ligado a las estaciones del año. Se utiliza para dar sustento a la estirpe y es la historia viviente, en un anagrama de símbolos, que significan cada uno, una concepción filosófica y científica de la cultura andina. Fue el cronista Collagua Juan de Santa Cruz PachacutiYamquiSalcamaygua, quien, en 1613, al escribir su "Crónica de relación de antigüedades de este Reino del Pirú", dibujó e insertó en ella un grabado sobre la cosmovisión andina, que se encontraba en el Altar Mayor del Templo del Coricancha, en Cuzco, el cual denominó *Chakana*, el puente o escalera que permitía al hombre andino mantener latente su unión al cosmos. (Fuente: [www.pueblosoriginarios.com](http://www.pueblosoriginarios.com)).

5 Las cuatro dimensiones de la *Chakana* son: *munay* (querer), *yachay* (saber), *ruway* (hacer) y *atuy* (poder), que tienen que ver con la vida material práctica, energética y de principios, estética, técnica y organizativa territorial: temporal y espacial (*Pacha*). (Fuente: [www.iesalc.unesco.org](http://www.iesalc.unesco.org)).

6 "El Centro de Educación y Producción Radiofónica es una institución privada social, que legalmente está constituido como una asociación civil sin fines de lucro, fundado el 1° de julio de 1981; cuenta con personería jurídica según Resolución Suprema N° 205660 y registro de ONG N° 567, teniendo como domicilio legal y sede principal la ciudad de Cochabamba" (Fuente: [www.ceprabolivia.org](http://www.ceprabolivia.org)).

medios, que habían acordado trabajar conjuntamente por complementariedad de recursos humanos y económicos.

El año 2010, ambas radios empiezan a funcionar de manera independiente; la radio CEPJA, en frecuencia modulada 90.3, la misma en la que habría iniciado su difusión. La radio empieza a hacer su camino de acercamiento a la comunidad de la zona sur, con la intencionalidad siempre de dar mayor protagonismo a la población del Sur que pocas veces ha tenido la posibilidad de acceder a un medio de comunicación; ahora sólo bastaba tener interés de expresar su palabra.

De esta manera, la organización del CEPJA, en la lógica de ajuste e innovación, plantea, de cara a un nuevo proyecto, priorizar elementos de educación integral y de promoción de la interculturalidad en un contexto urbano periférico, así como la potenciación del protagonismo social y la participación, sobre todo de niñas y niños.

El año 2010, se establece una nueva organización que permita ampliar la mirada y definir estrategias de acción más organizadas, concretándose así una estrategia de Fortalecimiento Institucional y tres estrategias de intervención: Comunicación, Educación y Participación Social e Incidencia Política. Estas estrategias se proyectan hacia la comunidad socioeducativa, diversificando la propuesta de formación para la comunidad socioeducativa; de esta manera, se van ampliando los servicios.

El primer semestre de 2010, el CEPJA nuevamente hace un diagnóstico participativo para identificar las diferentes formas de exclusión que pudieran existir en la zona sur, pero el diagnóstico se centra en el Distrito 5. A partir de los resultados, se elabora un plan y se presenta a la cooperación española para su financiamiento, que se aprueba posteriormente.

Por otra parte, desde julio hasta diciembre del 2010, el CEPJA elabora, de forma participativa, un nuevo plan estratégico para los años 2012-2016, en el marco de la coyuntura del Estado Plurinacional de Bolivia; este plan tiene como objetivo contribuir a la transformación social para que niñas/os, jóvenes y adultas/os vivan en equidad y justicia, en armonía con la naturaleza.

### 2.3.2. Misión institucional

El CEPJA es una institución educativa sin fines de lucro promovida por la Institución Teresiana para:

- Generar procesos de educación permanente intercultural y con equidad de género en el marco de la pedagogía povedana.
- Desarrollar procesos de incidencia educativa y cultural.
- Promover diálogo entre fe, culturas, saberes y conocimientos.
- Exigir el ejercicio de los derechos/responsabilidades de las personas que viven en situación de exclusión de la zona sur del municipio de Cercado.
- Desarrollar acciones educativas con afectividad de manera participativa y lúdica.
- Impulsar el desarrollo de la conciencia crítica de niñas/os, jóvenes y adultas/os
- Promover la solidaridad, reciprocidad y dignidad de las personas.

### 2.3.3. Visión institucional

El Centro de Educación Permanente Jaihuayco (CEPJA) es una institución reconocida por las instancias del Estado, educadoras, educadores, niñas, niños, jóvenes y adultas/os por los aportes en comunicación-educativa y educación alternativa permanente para re-pensar, re-construir conocimientos/saberes y prácticas educativas. Promueve la igualdad de las personas respetando la diferencia, la investigación educativa y la incidencia en políticas públicas para la transformación social.

### 2.3.4. Estructura actual del CEPJA

El Centro de Educación Permanente Jaihuayco cuenta con tres estrategias de intervención y una estrategia de gestión, denominada Fortalecimiento Institucional.

### Estrategias de intervención

- Educación (Yachay): trabaja a partir de diversos talleres formativos y servicios pedagógicos:
  - Talleres de razonamiento verbal para niñas, niños y jóvenes.
  - Talleres de razonamiento lógico para niñas, niños y jóvenes.
  - Espacios de apoyo escolar.
  - Talleres de quechua para niñas, niños, jóvenes y adultas/os.
  - Talleres de formación humana para la comunidad.
  - Talleres de computación para niñas, niños, jóvenes y adultas/os.
  - Talleres de cultura y reconocimiento de la identidad.
  - Convivencias formativas con la comunidad socioeducativa.
  - Visitas de intercambio y aprendizaje vivencial.
  - Espacios de intercambio inter generacional.
  - Talleres de formación familiar comunitaria.
  - Biblioteca popular con acciones desde la comunidad.
  - Jornadas de promoción a la lectura.
  - Espacios de cines foro dirigidos a la comunidad.
  - Paneles informativos.
  - Gabinete psicológico en el CEPJA y en unidades educativas del Sur.
- Participación e incidencia política (Atiy): línea de trabajo orientada a la movilización de colectivos y organizaciones sociales de la zona promoviendo su protagonismo y participación; trabaja con diferentes grupos organizados a partir de espacios de análisis de la realidad, reuniones de organización, talleres formativos y de actualización educativa. Los grupos con los que se trabaja son:
  - Organizaciones Territoriales de Base,
  - Juntas escolares,
  - Dirigentas/es y organizaciones del Distrito 5,
  - Unidades educativas del Distrito 5,
  - Colectivos sociales.
- Comunicación (Ruway): coadyuva con la difusión de todas las actividades institucionales; produce materiales educativos para toda la población. Elabora boletines, revistas, documentales, afiches, micro-programas, cuñas y otros minimedios para instituciones, organizaciones y comunidad en general.

Un pilar fundamental de la estrategia de comunicación es Radio CEPJA F.M. 90.3, que tiene como principio fundamental la producción y emisión de programas educativos, incluyentes y participativos, que garanticen el derecho a la información de la ciudadanía y posibiliten la expresión de las clases sociales marginadas y desfavorecidas de la población. Los ejes transversales de la propuesta comunicacional de la radio son: derechos humanos, género y generacional, interculturalidad y medio ambiente. Esta estrategia promueve la comunicación alternativa y la participación ciudadana, a partir de:

- Eventos culturales formativos en la zona y de análisis de la realidad.
- Formación de reporteras/os populares en la zona sur de Cochabamba.
- Cobertura periodística a eventos de interés comunitario.
- Transmisiones de eventos culturales y educativos de la comunidad.
- Programación radial actual y diversa enmarcada en una propuesta comunicacional educativa. A continuación, se presentan generalidades de los programas producidos y emitidos por la radio:
  - *"Allin P'unchay, Cochabamba"* (Buenos días, Cochabamba), emitido diariamente a primera hora de la mañana (programa en quechua).
  - *"La mañana es nuestra"*, revista informativa de emisión diaria abierta a la participación ciudadana con cobertura informativa de las comunas del Sur, de la gobernación y alcaldía.
  - *"El Recreo"*, programa emitido con estudiantes desde las escuelas de la zona sur de la ciudad; trata temáticas de interculturalidad, género y generacional
  - *"Sumaj Kawsay"* (El Vivir Bien), programa emitido 5 días a la semana; aborda los temas de derechos humanos, género-generacional, interculturalidad, medio ambiente y orientación psicológica

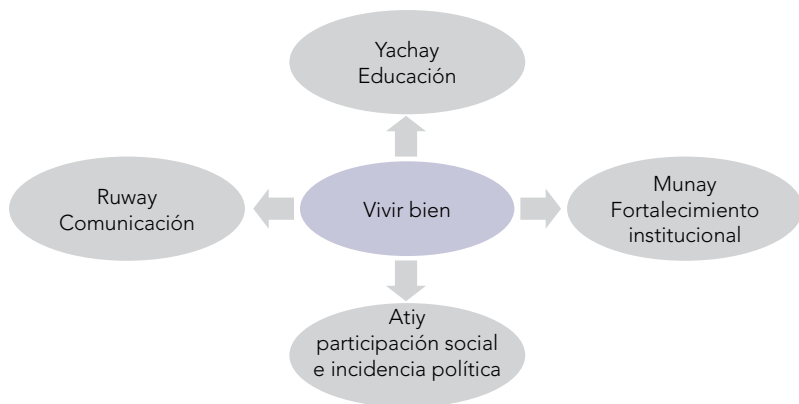
- *"El informativo"*, a medio día, con prioridad de acontecimientos en el Sur cochabambino
- *"Red Sur"*, programa de emisión diaria que realiza cobertura barrial de distritos de la zona sur de la ciudad
- *"Chispas de la Lajta"*, programa infantil desarrollado por niñas/os participantes del CEPJA, que aborda temáticas de interculturalidad, género y derechos humanos desde la mirada infantil
- *"La Llant'ucha"*, programa que se emite desde los mercados del Sur; concentra su mirada en las dinámicas de relacionamiento propias de este entorno de socialización; pone especial atención a temáticas de interculturalidad, género y actualidad social.

### Estrategia de Fortalecimiento Institucional

Fortalecimiento institucional (Munay): contempla acciones dirigidas a impulsar la gestión institucional; se ocupa de promover acciones como:

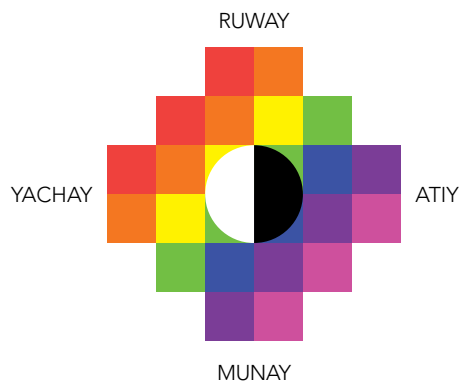
- Formación y actualización permanente del equipo.
- Participación en espacios formativos con otros centros educativos de la ciudad y del país.
- Esparcimiento y cohesión del equipo.
- Gestión con otras organizaciones e instituciones afines para la concertación de convenios y el establecimiento de acciones interinstitucionales.
- Gestión administrativa y monitoreo de proyectos educativos que encara la institución.

### 2.3.5. Esquema gráfico de las estrategias que componen la institución



(Esquema: Elaboración propia).

La organización del CEPJA tiene relación directa con la *Chakana*, que integra cuatro dimensiones: el deseo en el trabajo del centro de educación permanente es integrar en todas las acciones, con todas/os los sujetos sociales con los que trabajamos, el crecimiento y la promoción en las cuatro dimensiones. El *munay*- querer; el *yachay*- los saberes; el *ruway*- hacer; el *atiy*- poder, saber tomar las decisiones correctas en los momentos oportunos.



(Esquema: Elaboración propia).

## 3. JUSTIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LA SISTEMATIZACIÓN

A lo largo de sus 29 años de vida, el CEPJA ha asumido desafíos constantes proponiendo alternativas educativas a partir de las necesidades y el contexto socio-cultural de la población de Jaihuayco; ha promovido una educación participativa e intercultural y ha incorporado desde sus inicios tradiciones culturales y significados en los procesos educativos que ha impulsado.

Tomando en cuenta el recorrido y toda la experiencia institucional, se ha planteado como eje para este trabajo de sistematización: “La interculturalidad a través de los intercambios de aprendizaje vivencial y la programación radiofónica”. Nuestro propósito es el de analizar cómo se desarrolla de forma concreta y práctica el proceso educativo intercultural a partir de los intercambios de aprendizaje vivencial desde la estrategia de educación, de participación social e incidencia política y de comunicación con participantes de la comunidad socioeducativa del CEPJA.

Consideramos el trabajo de este eje como la posibilidad para identificar de forma concreta maneras de abordar la interculturalidad y proponer algunas herramientas que pueden ser útiles para otras instituciones; dicha posibilidad utilitaria se amplía considerando el marco educativo y coyuntural que vive nuestro país, tomando en cuenta el cambio transformador que nos propone el nuevo marco legal que ampara las acciones educativas en el Estado Plurinacional de Bolivia.

El desarrollo de este trabajo y la mirada a nuestra experiencia institucional representa la posibilidad de identificar aprendizajes en las cosas que se han hecho y que, además, se han promovido, pudiendo ayudarnos a visibilizar en qué medida y cómo los intercambios de aprendizaje vivencial nos permiten alcanzar aprendizajes significativos relacionados con el ejercicio real de la intra e interculturalidad y la incidencia que se ha logrado en nuestro entorno.

### 3.1. Metodología de la sistematización

El trabajo de sistematización que proponemos se enmarca en una estructura metodológica que recibe tintes propios de los enfoques histórico y dialéctico y una esencia sustancial del enfoque hermenéutico. Recupera el aporte del primer enfoque en la línea de la

concepción dinámica de la realidad y su interés por la totalidad de los elementos que la conforman, poniendo atención a los procesos, la comprensión, significatividad y relevancia cultural de los sujetos y sus prácticas en la temporalidad determinada entre junio de 2011 y junio de 2012. A su vez, recoge del enfoque hermenéutico, elementos para el análisis interpretativo de la información de los actores, poniendo atención a las dinámicas comunicacionales, buscando explicar las estructuras que las originan y la sustentan, rescatando de las/os informantes aportes críticos que emanan de su capacidad reflexiva.

En esta línea y en el nivel metodológico, cabe resaltar que el presente trabajo recibe influencia de la “Guía Metodológica para la Sistematización de experiencias locales de desarrollo rural” (Berdugué, et al., 2002), que prepararon FIDAMERICA<sup>7</sup> y PREVAL<sup>8</sup> el 2000 y que ha sido utilizada exitosamente como instrumento de recuperación de conocimiento dentro de un esquema de construcción de sistemas de aprendizaje y gestión de conocimientos...” (FIDAMERICA y PREVAL, 2007).

En esta lógica, mencionamos tres momentos importantes en el proceso de sistematización: etapa de formulación; etapa de recolección de información y análisis, y la etapa de redacción del trabajo final.

7 FIDAMERICA era una red cuyo propósito, en el período 2005 a 2008, era facilitar los procesos de aprendizaje, gestión de conocimiento y comunicación del FIDA y sus proyectos en América Latina y el Caribe (ALC), centrados en las innovaciones en las estrategias, contenidos, métodos e instrumentos del desarrollo rural. Se espera así contribuir al impacto del FIDA, los programas, los proyectos y a la sostenibilidad de sus acciones. La meta de FIDAMERICA era contribuir a la reducción de la pobreza y al desarrollo de las sociedades rurales en ALC, mediante el fortalecimiento de las capacidades de aprendizaje y gestión del conocimiento sobre las estrategias de desarrollo rural auspiciadas por el FIDA, sus programas y proyectos. El proyecto de FIDAMERICA culminó el año 2009 (Fuente: [www.fidamerica.org](http://www.fidamerica.org)).

8 Plataforma Regional de Desarrollo de Capacidades de Evaluación y Sistematización de América Latina y el Caribe (PREVAL) es una plataforma internacional –única en su género– que asesora a gobiernos, unidades técnicas y organizaciones rurales para fortalecer sus capacidades para diseñar y desarrollar sistemas de planificación, seguimiento y evaluación (PSE), como espacios de producción de información para la toma de decisiones y el aprendizaje. Desde 1997, ha prestado servicios a más de 30 organizaciones en 15 países de la región (Fuente: [www.preval.org](http://www.preval.org)).

### 3.1.1. Etapa de formulación

En una primera instancia, se concretó la conformación del equipo de sistematización; este equipo, conjuntamente con los actores de la experiencia, recuperó elementos para la selección y delimitación del eje que orientó el trabajo: “La interculturalidad a través de los intercambios de aprendizaje vivencial y la programación radiofónica con participantes de la comunidad socioeducativa del Centro de Educación Permanente Jaihuayco, entre junio del 2011 a junio del 2012”. Al enunciado del eje de sistematización precedió la formulación de preguntas a manera de hipótesis para “tener una mirada analítica desde los primeros momentos en que se inicia la búsqueda de información... para llegar a la situación actual en que se encuentra la experiencia de desarrollo. Así, se evita quedarse en la simple narración o descripción de los hechos y se da pie a la interpretación de los mismos” (FIDAMERICA y PREVAL, 2007).

En este proceso de delimitación y concreción del eje, se tomaron en cuenta criterios de selección, los mismos que fueron valorados por el equipo.

En este marco y como parte de la metodología, se diseñó una línea del tiempo, se identificaron tanto informantes clave como documentos institucionales necesarios para el análisis y se procedió con la elaboración de instrumentos de recolección de información para ser aplicados de manera colectiva e individual, de acuerdo con el detalle de los actores identificados.

### 3.1.2. Recolección de la información

Con el equipo de facilitadoras/es del CEPJA, se realizaron dos talleres (mayo y agosto de 2012), promoviendo la participación de las y los actores para recoger experiencias relevantes al tema. En el primer taller, se recogieron las experiencias de discriminación, exclusión y la vivencia de interculturalidad que cada persona había tenido desde su niñez. A la recogida de experiencia la denominamos cosecha de experiencias; incluso, a partir de ello, elaboramos un radiodrama.

El segundo taller ha sido para socializar el análisis de las experiencias y completar algunos detalles del análisis.

Con participantes del CEPJA, se ha recurrido a dos tipos de estrategias:

- Dos entrevistas grupales, la primera realizada con siete jóvenes participantes de la biblioteca y una entrevista grupal para niñas/os entre 13 y 14 años con la utilización de fotografías que ilustren y motiven la participación.
- Presentación de títeres con un grupo de 16 niñas/os entre 7 y 8 años en el mes de agosto.

Se realizó una entrevista a profundidad con la productora y conductora del programa *Sumaj Kawsay*, Sandy Guillén, para recoger aprendizajes vivenciales relacionados con la temática de interculturalidad.

Asimismo, se recogió información de los actores externos con los que trabajamos, como las profesoras, los profesores y las y los directoras/es con las que el CEPJA trabajó cercanamente, apoyando en los procesos educativos, para que nos digan si realmente sienten que promovemos la interculturalidad, la equidad de género y los derechos humanos.

También, conversamos con madres y padres de familia con hijas/os participantes constantes del CEPJA, con la intencionalidad de completar la mirada global para la sistematización.

El proceso de análisis de la información se inició con el vaciado de la misma en cuadros que facilitaron su manejo; posteriormente, se procedió a la identificación de algunas categorías de análisis que sirvieron para identificar aspectos que delinearon nuestra experiencia, análisis y redacción del presente documento, permitiendo encontrar un punto de partida, avanzar en la revisión de la experiencia y poder obtener una mirada global del hecho que sistematizamos.

### 3.1.3. Redacción del documento final

Por la cualidad temática del eje de sistematización, se ha visto por conveniente incluir un marco conceptual que contenga aspectos relevantes a los componentes del eje de sistematización; tal es el caso de la concepción misma de interculturalidad y de los procesos comunicacionales educativos en el marco de una educación integral y vivencial.

## 3.2. Marco conceptual

En primer lugar, daremos una mirada a la concepción actual de la educación plasmada en la Constitución Política del Estado (CPE) y en la Ley de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”; desde ya, consideramos que hay avances. Luego, enfatizaremos en la comprensión del proceso educativo intercultural; intercambios de aprendizajes vivenciales y la comunidad socioeducativa.

En el proceso de cambio que actualmente el Estado Plurinacional de Bolivia está viviendo, se han constitucionalizado muchos derechos humanos, entre ellos, el derecho a la educación, en el que se han destacado cualidades relevantes como: educación descolonizadora, intracultural, intercultural, plurilingüe, comunitaria, productiva, transformadora, participativa, orientada a contribuir al vivir bien.

Por ello, se habla de una revolución educativa, que intenta construir una educación socio-comunitaria y productiva, esencialmente transformadora y liberadora. Esta propuesta está plasmada en la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia.

En este sentido, se puede afirmar que existe un avance en la concepción más integral y plural de la educación que quiere responder a la diversidad de nacionalidades existentes en nuestro país.

Según la Constitución Política del Estado, la educación está concebida como un derecho humano: “Artículo 17. Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación”.

Es importante destacar como avance la explicitación de la educación como intercultural, con el desafío de trabajar las relaciones de poder, para que las diferentes culturas convivamos en igualdad de condiciones, que ninguna cultura sea superior a la otra ni que exista una cultura dominante.

Asimismo, en la CPE, se visibiliza una aproximación a la educación desde su complejidad, que responde también a un contexto complejo, en el que se explicitan objetivos que deberían alcanzarse en cualquier proceso educativo desarrollado; es así que se señala lo siguiente:

## Artículo 78:

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

II. La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.

III. El sistema educativo se fundamenta en una educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria.

Comprendemos que todos los adjetivos explicitados se convierten en objetivos orientadores de la educación boliviana, que hacen a la concepción misma de la educación. La intraculturalidad, interculturalidad, participativa, comunitaria, son referentes claves que se convierten en desafíos constantes. A continuación, desarrollamos algunas cualidades de la educación.

Puede parecer que existe una contradicción entre *educación unitaria*, universal y la educación intracultural e intercultural; sin embargo, son complementarias.

La *educación unitaria* hace referencia a una educación integral, la educación como eje central de la integración; ya no se quiere una educación fragmentada, desintegrada de la vida, del contexto, del cosmos y la naturaleza, sino una educación en armonía.

La *educación universal* quiere decir para todas y todos sin restricción alguna. La educación desde los cero años hasta la conclusión de la vida. Cabe destacar que, en los últimos años, se está repensando y reorientando mejor la educación permanente, educación no escolarizada, pero que contribuye al crecimiento en la vida y para la vida.

Se entiende que la *educación es participativa* en el sentido de impulsar el protagonismo de todas las personas en el espacio público, en los espacios donde se toman decisiones. No puede existir educación donde existan actores y espectadoras/es.

Aquí también se considera la *participación de la comunidad socioeducativa*, otro avance educativo; la educación es un bien

común, por tanto, toda la comunidad debe participar en su desarrollo. La comunidad es responsable de impulsarla.

La *educación es descolonizadora*; en la colonia, la escuela era para pocas personas, sólo para las/os que tenían privilegios y excluía a indígenas, originarias/os y campesinas/os. La colonización en Bolivia implicó dominio y sometimiento en lo económico, político, cultural, educativo; por ello, la exigencia de descolonizar.

En este sentido, la *educación descolonizadora* debería valorar y legitimar los saberes, conocimientos y valores de todas las nacionalidades existentes en Bolivia. Por tanto, es posible una relación dialógica entre culturas, entre las diferentes formas de ver el mundo, las diversas cosmovisiones, una posibilidad de que unas/os y otras/os aprenden, sin que exista la supremacía de una cultura.

En la concepción de educación plasmada en la CPE, se plantea romper con la educación como espacio disgregador y reproductora de estructuras jerarquizantes, sustentada en grupos de poder. En la escuela descolonizada, todos deberíamos construir y contribuir al vivir bien.

La Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, además de determinar que la educación es un derecho, asume que la educación es responsabilidad suprema del Estado. En su Artículo 77 señala:

La educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla.

Aquí se visibiliza un avance en relación con la anterior CPE, que decía: "la educación es la más alta función del Estado"; sólo una función; en cambio, ahora es responsabilidad suprema, un avance significativo en la comprensión del rol del Estado como garante de los derechos humanos.

Asimismo, otro avance significativo en educación es la participación de la comunidad, no reducida a madres y padres de familia, sino abierta a la comunidad socioeducativa. La CPE, en el Artículo 83, determina: "Se reconoce y garantiza la participación social, la parti-



cipación comunitaria y de los padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado y en las naciones y pueblos indígena originario campesinos. Su composición y atribuciones estarán establecidas en la ley”.

Según la normativa boliviana, se resalta la concepción de una *educación plural*; si bien existen unos lineamientos comunes, al mismo tiempo, responde a las características socioculturales de cada región; lo interesante sería que responda a cada una de las nacionalidades reconocidas en la Constitución Política del Estado.

Aquí señalamos algunos artículos de la CPE, que fundamentan la pluralidad.

- ...Bolivia se funda en la *pluralidad* y el *pluralismo* político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país (Art. 1).
- El Estado asume y promueve como principios ético-morales de la *sociedad plural* ama qhella, ama llulla, ama suwa...” (Art. 8, I).
- La potestad de impartir justicia emana del pueblo boliviano y se sustenta en los principios de... *pluralismo jurídico, interculturalidad*,...y respeto a los derechos (Art. 178, I).
- El modelo económico es *plural* y está orientado a mejorar la calidad de vida y el vivir bien... (Art. 306, I).

El país se considera plural; por tanto, la concepción de educación también es plural. El desafío es comprender y construir la educación desde sus múltiples identidades, metodologías y a partir de su finalidad de transformar las estructuras jerarquizantes, para que sean liberadoras.

La educación plural exige la recuperación y valoración de las experiencias, saberes, conocimientos de todas las personas y los grupos sociales.

Exige también fortalecer los procesos participativos de todas y todos en igualdad de condiciones y oportunidades, en la toma de decisiones sobre políticas públicas y propuestas educativas destinadas a la construcción de bien público.

### 3.2.1. Bases de la educación boliviana

Destacamos algunas bases de la educación que consideramos significativas, enunciadas en el Artículo 3 de la Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

La educación se fundamenta en las siguientes bases:

1. Es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales...
2. Es comunitaria, democrática, participativa y de consensos en la toma de decisiones sobre políticas educativas, reafirmando la unidad en la diversidad. (...)
11. Es educación de la vida y en la vida, para Vivir Bien. Desarrolla una formación integral que promueve la realización de la identidad, afectividad, espiritualidad y subjetividad de las personas y comunidades; es vivir en armonía con la Madre Tierra y en comunidad entre los seres humanos.
12. Es promotora de la convivencia pacífica, contribuye a erradicar toda forma de violencia en el ámbito educativo, para el desarrollo de una sociedad sustentada en la cultura de paz, el buen trato y el respeto a los derechos humanos individuales y colectivos de las personas y de los pueblos.

Las bases se plantean en el marco de la revolución educativa, desde el modelo educativo sociocomunitario y productivo. Desde la educación, se quiere transformar las estructuras para alcanzar el vivir bien de todas y todos.

La educación *descolonizadora* se refiere a que con el colonialismo ha existido dominación política, económica, social, cultural y productiva. En los documentos del Ministerio de Educación utilizan indistintamente decolonialidad y descolonización. Para fines de este artículo, se está comprendiendo por colonialidad la dominación y subordinación simbólica y cultural que está inmersa en el ser de las personas y de los pueblos.

Por tanto, desde la educación descolonizadora, se pretende hacer una educación liberadora, que transforme esas estructuras coloniales.

Uno de los fundamentos es que la educación sea *comunitaria*, lo que significa trabajar con la comunidad y desde la comunidad. Esto implica articular a las organizaciones sociales y, con ellas, desarrollar los tejidos sociales.

La comunidad es un sistema vivo con una historia en movimiento vinculada a un proyecto común de vida. Por tanto, la educación comunitaria quiere romper con la idea de individualismo o, al menos, disminuir las consecuencias del mismo, recomponiendo lógicas más colectivas.

Se dice que la educación es *participativa*; esto implica que las personas que participan en los procesos educativos son sujetos activos, protagonistas y no simplemente receptoras/es pasivas/os. Las personas contribuyen a la construcción de una sociedad; por ello, involucra a toda la comunidad. La participación está orientada a ser parte en la toma de decisiones y no simplemente ser parte de algunas acciones.

La educación es participativa porque procura que todas las personas que se están educando participen en todo el proceso educativo: toma de decisiones, en el diseño, en el desarrollo de la educación y en las evaluaciones. En este sentido, la participación se asemeja a la idea de Paulo Freire, cuando afirma que todas/os aprendemos de todas/os y que "nadie educa a nadie, todos enseñan y aprenden simultáneamente".

Otra de las bases es que la *educación es productiva*, que se refiere a la creación material e intelectual, según potencialidades productivas de cada región. La educación productiva tiene la intencionalidad de formar estudiantes con mentalidad productiva y creativa.

Asimismo, como una de las bases está que la *educación es transformadora*, orientada a desarrollar procesos educativos liberadores, articulada a la transformación social, formando sujetos críticos. Sabemos que la educación no es neutra, sino que tiene un sentido político.

La educación se da en convivencia armónica con la *madre tierra*. Debe existir una relación dialógica que se da entre el ser humano, la madre tierra y el cosmos.

Recién en los últimos años, la *educación permanente* ha sido reconocida por el Estado como responsabilidad y que, por tanto, debe garantizarla. Por otra parte, consideramos que hay un avance en la concepción de educación, ya que la educación no se reduce a la escuela. En la nueva Constitución Política del Estado se señala:

El Estado, a través del sistema educativo, promoverá la creación y organización de programas educativos a distancia y populares no escolarizados, con el objetivo de elevar el nivel cultural y desarrollar la conciencia plurinacional del pueblo (Art. 90, CPE).

Asimismo, se concretiza más en la Ley 070 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez"; el artículo 24 se refiere específicamente a educación permanente:

#### Artículo 24: Educación permanente no escolarizada

I. La Educación Permanente está destinada a toda la población y ofrece procesos formativos no escolarizados que respondan a necesidades, expectativas e intereses de las organizaciones, comunidades, familias y personas, en su formación socio-comunitaria, productiva y política.

II. La Educación Permanente desarrolla sus acciones según las necesidades y expectativas de la población y serán certificados los procesos formativos, previo cumplimiento de requisitos establecidos por el Ministerio de Educación.

III. Se constituirá una institución especializada, dependiente del Ministerio de Educación, para la capacitación y acreditación de los procesos educativos permanentes no escolarizados dirigidos a organizaciones, comunidades, familias y personas.

En la misma ley, entre los objetivos que pretende lograr la educación permanente, destacamos lo siguiente:

Contribuir a desarrollar la formación integral y la conciencia crítica de los movimientos sociales e indígenas, organizaciones ciudada-

nas y de productores, con políticas, planes, programas y proyectos educativos no escolarizados, directamente ligados con la vida cotidiana, sustentados en concepciones y relaciones interculturales de participación social y comunitaria (Art. 17, 2).

En este sentido, debemos tener claridad que la educación permanente debe promover la vida de las comunidades, de los barrios; educarnos en la vida, para ser felices en ese cotidiano, de manera amplia en todas las dimensiones, pero de manera crítica, no con una conciencia ingenua, como nos recordaría nuestro amigo Paulo Freire. En Bolivia, nos falta recuperar la dimensión política de la educación; por este camino, la educación permanente tiene muchos desafíos para que realmente, desde la educación, se logren transformaciones sociales de fondo.

Cabe también resaltar otra dimensión rescatada de la educación en la Ley "Avelino Siñani - Elizardo Pérez": es que la educadora y el educador no son personas que saben todo y deben ir a enseñar, sino que todos sabemos algo, unas/os saben unas cosas y otras/os saben otras cosas, ahí la riqueza de compartir saberes, por lo que consideramos un avance el reconocimiento de saberes de todas las personas en la ley.

**Artículo 18: Reconocimiento de saberes, conocimientos y experiencias:** Los saberes, conocimientos y experiencias de las personas, adquiridos en su práctica cotidiana y comunitaria, serán reconocidos y homologados en los niveles y modalidades que correspondan al Subsistema de Educación Alternativa y Especial.

En este sentido, asumir la diversidad es un gran desafío en el trabajo educativo cotidiano, que no siempre es fácil; a veces, tiene sus complicaciones, porque en algunos casos se considera que está atrasando procesos, pero debemos mirar como un espacio de aprendizaje en confrontar ideas, el discutir temáticas desde diferentes puntos de vista.

El otro desafío desde la educación permanente es estar muy atentas y atentos a las expectativas y demandas de la comunidad. Este tipo de educación nos puede dar la posibilidad de construir una educación oportuna y pertinente a las necesidades e intereses de todas y todos, sean niñas/os, jóvenes, adultas/os, personas de tercera edad, etc., en todas las etapas de la vida; romper así con la

idea de que en algún momento terminamos de aprender y, en esta concepción de educación permanente, aprendemos toda la vida, incluso después de la muerte.

### 3.2.2. Reconocimiento de saberes, conocimientos y experiencias

La valoración de los saberes, conocimientos y experiencias es parte de la educación descolonizadora: lo que se reivindica es el reconocimiento; en este sentido, el líder indígena Pedro Apala señala:

Nuestros saberes y conocimientos son tan científicos como los del Occidente; en consecuencia, tiene que haber ese encuentro de igual a igual, ese diálogo horizontal de saberes y es a partir de esta igualdad que tenemos que comenzar a planificar la educación. A partir de esto, debemos comenzar a construir nuestra ciencia pedagógica, nuestra metodología, para ser utilizada en las aulas mediante nuestros textos producidos por nosotros, con nuestros materiales (Apala, 2011: 42).

El desafío es hacer dialogar los diferentes saberes y conocimientos. Aquí se visibiliza la dimensión dialógica de la educación, porque permite a todas y todos estar en condiciones de igualdad, de horizontalidad. Las/os participantes del proceso educativo pueden comunicarse con las/os demás, opinando y expresando sus propios pensamientos, en el marco del respeto y el reconocimiento, en el que se puede discutir y pensar distinto de los demás. Nadie es considerada/o superior ni inferior, todas/os tienen la misma importancia.

Esta concepción de intercambio de saberes e interaprendizajes permite propiciar diálogos abiertos entre las distintas culturas, entre generaciones, entre diversas posiciones político-ideológicas, etc.

### 3.2.3. Colonialidad y desafíos de la decolonialidad

En el diario vivir, la colonialidad la tenemos muy internalizada y, muchas veces, la reforzamos con las frases que utilizamos al comunicarnos; las actitudes, las decisiones que tomamos están orientadas por criterios de superioridad o inferioridad que aprendimos en la sociedad. Es así que se han naturalizado las desigualdades

sociales, que unas/os tengan mayor valor y otras/os menor valor, aunque en teoría consideremos que todas las personas somos iguales sin distinción alguna.

Nuestra sociedad boliviana está estructurada sobre interrelaciones jerarquizantes; unas/os consideran que tienen mayor valor que otras personas, por diferentes motivos: por color de piel, por edad, por género, lugar de procedencia, postura política, ideología, religión, forma de vestir, etc.

La educación trabaja lo cotidiano; por ello, para transformar la sociedad desde la educación, se debe cambiar lo cotidiano, nuestro actuar diario en el ser, hacer, conocer y decidir. Como educadoras/es, tenemos la responsabilidad de contribuir a generar interrelaciones más horizontales en el marco de la valoración de las personas sin distinción alguna.

Por ello, con este trabajo de sistematización, se pretende mostrar experiencias que nos han ayudado a potenciar la interculturalidad, la equidad de género y la promoción de los derechos humanos. También, a darnos cuenta que aún existen actitudes que están basadas en la jerarquización, en la superioridad o inferioridad y eso responde a la lógica de la colonialidad. El desafío que se presenta es la construcción de una educación y una comunicación intercultural, la comunicación entre diferentes, pero en condiciones de igualdad. El desafío es construir otra forma de educación y comunicación con otras lógicas y otras prácticas.

Para aproximarnos a la colonialidad, nos basaremos en Catherine Walsh, quien desarrolla la colonialidad del poder, del saber, del ser y del hacer. La autora considera la transformación; la decolonialidad se construye desde la interculturalidad comprendida como una perspectiva, concepto y práctica.

Walsh señala que se debe construir la interculturalidad que significa:

... procesos de construcción de conocimientos "otros", de una práctica política "otra", de un poder social "otro" y de una sociedad "otra"; formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad, un paradigma que es pensado a través de la praxis política. Este uso de "otro"

no implica un conocimiento, práctica, poder y paradigma más, sino un pensamiento, práctica, poder y paradigma de y desde la diferencia, desviándose de las normas dominantes y, a la vez, radicalmente desafiando a ellas, así abriendo la posibilidad para la descolonización (Walsh, 2006: 21).

Walsh también nos dice que la interculturalidad va más allá de las inter-relaciones, pero que es una parte importante: "El proceso y el proyecto de interculturalidad, entonces, no se limitan a inter-relaciones. También se extienden a la afirmación y fortalecimiento de lo propio, de lo que ha sido subalternizado y/o negado por la colonialidad..." (Walsh, 2006: 38).

El desafío que nos plantea es ir hacia una decolonialidad del poder, saber y ser, como también de la naturaleza. También hace una crítica a la educación formal que, en general, refuerza la tendencia hegemónica del saber único y que trabaja para diluir la lógica "otros", es decir que no valora ni reconoce la riqueza de la diferencia.

Mignolo complementa y nos dice que la colonialidad se basa en el racismo, las diferentes formas de discriminación arraigadas en las personas. "La colonialidad del poder, del saber y del ser se asienta sobre el racismo y el patriarcalismo" (Mignolo, 2006: 14).

Entonces, el desafío es revisar esa base el racismo, el patriarcalismo y las diferentes formas de discriminación existentes en la sociedad para cambiarlas.

Desde la educación y la comunicación, deberíamos procurar construir otras formas de poder, otras formas de decidir, tomando en cuenta la diversidad de posturas, opiniones, percepciones, sentimientos, otros conocimientos, impulsar otras formas de actuar con otras lógicas más de valoración y no con lógicas únicas, homogéneas.

Walsh nos anima a concebir la interculturalidad como un proyecto político cultural orientada a la transformación sociohistórica y estructural. Nos impulsa a imaginar un presente, un mundo, diferente, diverso de todos los colores, valoración de todas/os.

Por ello, trabajar la interculturalidad es no reforzar el único saber, sino que hay diferentes saberes; es oponerse a todo único, única

verdad; es una alternativa para construir la diversidad y no reforzar los únicos; imaginar una comunicación plural, diversa.

### 3.2.4. Experiencia vivencial

La experiencia es un medio para aprender; es así que desde el CEPJA se prioriza el aprendizaje vivencial. Las personas aprendemos y enseñamos de manera más profunda cuando compartimos con las/os otras/os lo que la vida nos ha enseñado. En este sentido, la vida cotidiana es una gran oportunidad para aprender; todos los días aprendemos, sólo que, a veces, no nos damos cuenta de esos aprendizajes que nos ha ofrecido el día a día, no elaboramos, no concientizamos.

El aprendizaje vivencial nos permite mostrar a la educadora y al educador también como aprendiz, lo que permite la horizontalidad. Las niñas/os, las/os jóvenes, las/os adultas/os, todas/os tienen experiencia y podemos compartir. La experiencia de cada una/o es diferente y ahí está la riqueza, el interés de escucharnos entre todas/os.

Cuando se genera el aprendizaje desde la vivencia, el punto de partida deben ser saberes, conocimientos, experiencias, necesidades, expectativas y potencialidades de la comunidad o del grupo de personas con quienes estamos trabajando.

Por ello, en la metodología que se utiliza en el CEPJA, siempre se parte de la práctica, de la realidad social que se está viviendo; esto nos permite construir una educación contextualizada, al mismo tiempo, con características propias de la zona, para mejorar la vida de las personas y del contexto concreto en el que viven las personas participantes del proceso educativo. En este espacio, asumimos una posición política, social, cultural; trabajamos las relaciones de poder, visibilizamos las formas sutiles de dominación, para transformar o, al menos, disminuir.

Por otra parte, para el aprendizaje vivencial, se pueden generar situaciones concretas; por ejemplo, las visitas a los lugares; todas/os nos trasladamos al lugar del hecho, tanto facilitadoras/es como niñas, niños, jóvenes, madres, padres y todas/os aprendemos de los lugares que se visitan, de las experiencias de otras comunidades, de las habilidades de otros pueblos, etc.

Desde el CEPJA, se suele promover las visitas a los museos, a los mercados, a los pueblos cercanos para aprender su cultura, su historia; ahí, en el lugar, aprendemos todas y todos. Para nosotras/os, el proceso de educar implica pasión por conocer a profundidad la historia, la vivencia de los pueblos, de las culturas de las personas y no sólo a través de libros, sino en el contacto con las personas de otras culturas, de otras poblaciones.

En los espacios de aprendizaje vivencial, se suele constatar en todas/os las/os participantes el gusto por aprender, el placer que expresan al compartir sus aprendizajes, el gusto por saber más; generalmente, se suele escuchar: “yo no sabía eso”, “ahora voy a leer más”.

Por otra parte, la vivencia de la realidad en grupo, en comunidad, nos ha permitido dialogar y problematizar la realidad de manera crítica para ver posibilidades de solución en casos de que se identifiquen problemas o dificultades.

### 3.2.5. Comunicación educativa

La comunicación educativa articula dos disciplinas: la comunicación y la educación, con la intencionalidad de aportar a la transformación social.

La comunicación es comprendida como la construcción y reconstrucción de sentidos y significados en la sociedad, comunicación en la que se rescata su dimensión política, es decir que contribuye a la transformación social y no reducida a la información o la difusión de mensajes que refuerzan el interés de pequeños grupos de poder.

Y la educación entendida, como la concebía Paulo Freire, praxis, reflexión y acción de la persona sobre el mundo para transformarlo.

Tanto la educación como la comunicación tienen como finalidad la transformación social para el vivir bien, para que todas las personas tengan las mismas oportunidades para el ejercicio de sus derechos. Debemos preocuparnos de que no existan las jerarquizaciones; no pueden existir personas, ni grupos, ni culturas que tengan más valor que otras/os.

En este sentido, la comunicación educativa debe poner énfasis en todo el proceso comunicacional educativo, tener claridad que se

trabaja con sujetos sociales que piensan, que son protagonistas de la historia, no son simples receptoras/es ni las/os que viven resignadas/os con la realidad injusta.

En el trabajo del CEPJA, se intenta dar visibilidad a voces que el sistema siempre ha reprimido, que les ha hecho sentir que “no son nadie”; por eso, las frases comunes de personas de área rural; “hijito, ya puedes ser como nosotros, tienes que ser alguien”. Las personas cuando acceden a radio CEPJA no precisan ser dirigentes/es de su organización, basta que tengan interés de expresar su opinión, compartir su saber tiene acceso a los micrófonos de la radio.

La radio puede construir un discurso alternativo, más liberador, más comunitario y no tan individualista; puede ser articuladora de iniciativas transformadoras. Así, la radio tiene que ser capaz de hacer una comunicación que no busca imponer sentidos, sino construirlos colectivamente.

Desde la radio, se quiere contribuir a la transformación social, pero, ¿cómo hacerlo sin cambiar el sentido común? ¿Sin cambiar la sensibilidad? ¿Si no cambiamos los prejuicios? Esta sociedad se ha construido sobre la base de desigualdades y ha legitimado las mismas y la mayoría estamos colonizadas/os en ese sentido.

Entonces, nuestra pregunta constante es: ¿Cómo la radio puede aportar al cambio? Y, para ello, no sólo centramos en la programación, sino también en el trabajo cotidiano que podemos realizar con las personas en nuestro contacto. Por ello, a radio CEPJA FM 90, 10 no nos interesa tanto tener la mayor audiencia, sino llegar a la población con rostro concreto, que seamos capaces de interactuar con personas concretas que las conocemos, que se haya generado interacción, que participemos en su vida, en sus fiestas, en sus problemas, acompañar en todo momento en la felicidad, en la alegría, en el dolor, en los momentos inciertos, etc.

La radio es un medio de comunicación bastante más desafiante que la televisión, porque todos los sentidos están en juego, aunque no se crea así. Se ve, aunque no hay imagen; se huele, se siente. Desde la radio, se puede construir comunidades, ciudades, multitudes, sonrisas, se puede pasar energía positiva, se puede movilizar, se puede pintar de colores la realidad; todo está en el sonido de la radio, en la magia de la radio.

La radio tiene magia, tiene la capacidad de establecer vínculos afectivos, sabe estrechar lazos en la distancia, sabe ser compañera. Esto también es experiencia de radio CEPJA. Un día, una persona de Toro Toro apareció en las oficinas de la radio y nos contó los programas que escuchaba y quería conocer en persona a las/os locutores; desde ese día, fue nuestro amigo y, muchas veces, era nuestro reportero, compartía información de lo que sucedía en su comunidad.

Por ello, si cualquier persona quiere hablar, la puerta está abierta, los teléfonos están a disposición. De esta manera, una radio abierta promueve la participación, el pluralismo, fomenta la diversidad de opiniones, no sólo da paso a una forma de pensar. También, promueve que en el aire estén muchas voces, de mujeres, de niñas/os, de jóvenes mujeres y varones, de personas de tercera edad, sin importar su condición social, su lugar de procedencia, su edad, su profesión, etc.

## 4. INTERCULTURALIDAD A TRAVÉS DE INTERCAMBIOS DE APRENDIZAJE VIVENCIAL Y PROGRAMACIÓN RADIOFÓNICA EN EL CENTRO DE EDUCACIÓN PERMANENTE JAIHUAYCO

La presentación de la experiencia de construcción de interculturalidad a través de intercambios de aprendizaje vivencial y la programación radiofónica en el Centro de Educación Permanente Jaihuayco, desarrollada entre junio de 2011 y junio de 2012, se va a desglosar en dos bloques que abordarán aspectos temáticos experienciales; comunicación intercultural e intercambios de aprendizaje vivencial para la interculturalidad; ambos son parte conformante del quehacer institucional del CEPJA y, en la temporalidad delimitada, se han desarrollado con especial atención al abordaje implícito e intencional de la interculturalidad.

### 4.1. Comunicación alternativa y ciudadana

Se hace necesario el desarrollo de aspectos descriptivos que nos permitan ilustrar la dinámica de la experiencia desde lo que en este apartado llamamos comunicación alternativa.

Radio CEPJA FM antes 90.3, actualmente funciona en la nueva frecuencia FM 90,1. Esta emisora, desde su nacimiento como parte del Centro de Educación Permanente Jaihuayco (CEPJA), mantiene la idea clara de ser un medio de comunicación educativa y alternativa al servicio de toda la comunidad, retomando la visión de radios ciudadanas a las que hace referencia José Luis López Vigil:

“...no se definen por el lugar donde están instalados sus equipos y sus cabinas. Ni por la edad de sus públicos. Ni por una visión nacionalista estrecha. Estas emisoras asumen un concepto amplio, revolucionario, indispensable, de ciudadanía global” (Ciudadana Radio; 2008; Versión digital).

Para López Vigil, una radio educativa no debe ser sinónimo de aburrida; tomando en cuenta esta recomendación, desde radio CEPJA se optó por una programación educativa, pero con la población y, por ello, la radio se traslada a los barrios, a las calles, a los mercados, para realizar programas sostenidos no solamente cuando sucede algo.

En este marco, se plantearon los objetivos de la radio:

“El objetivo general de nuestra radio es el de consolidar una propuesta de comunicación alternativa que contribuya a la formación de las/os ciudadanas/os de Cochabamba para el ejercicio de una ciudadanía responsable, proactiva y participante.

Los objetivos específicos de la radio son los siguientes:

- Contar con un medio que garantice el derecho a la comunicación de la ciudadanía.
- Posibilitar la expresión de los grupos excluidos y empobrecidos que no tienen acceso a los medios comerciales.
- Producir y emitir programas educativos, incluyentes, participativos, con enfoque de género e interculturalidad, que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa y solidaria” (Documento presentado al Consejo Ciudadano Consultivo Radio CEPJA en el año 2011).

En esa lógica como medio de comunicación, la Radio acompaña, junto con las organizaciones vecinales y personas de la zona sur de la ciudad de Cochabamba, en la fiesta patronal de San Joaquín y el carnaval de la zona sur, participando activamente desde la organización misma de estas importantes actividades que son propias de este sector. Sin embargo, por el propósito de esta sistematización, se centrará la mirada en la programación radiofónica y, en particular, en dos programas específicos: “*Sumaj Kawsay*” y “*Red Sur*”.

### Los programas de radio

En relación con la acción de la radio, un aspecto significativo en el marco de la comunicación intercultural se traduce en la posibilidad comunicacional de llegar a las personas y realizar transmisiones directas con vecinas/os, dirigentas/es, comerciantes y estudiantes desde los lugares donde éstas/os interactúan. Esta posibilidad se hace visible gracias a un instrumento denominado “unidad móvil”. Esta unidad es un “instrumento que permite el traslado tanto del personal como del equipamiento especial para realizar transmisiones de la programación radial, como también de encuentros culturales, consta de un equipo portátil (consola multipista, micró-

fonos, transmisor, monitores, laptop)” (Definición realizada por un miembro del equipo técnico de la radio). Esta unidad se concreta en una vagoneta que se traslada a diferentes sitios y cuyo cometido se explicita a continuación:

“La unidad móvil de la Radio tiene como meta principal generar programas de radio en directo desde lugares donde existe presencia de población de diversos contextos culturales para lograr una participación amplia y diversa” (Documento de perfil del programa “La Llant’ucha”. Archivos institucionales CEPJA).

Se explicita en este punto que, si bien abordamos la reflexión del desarrollo de la comunicación intercultural sujetándola de las acciones del medio de comunicación, la propuesta global responde a los cometidos institucionales del CEPJA como Centro de Educación Permanente desde donde se desprende todo su quehacer.

“El CEPJA es comunicación y educación, es escucha y diálogo, es construcción y deconstrucción conjunta y comunitaria en la que todas y todos aportamos nuestra voz” (Alejandra Cortez, responsable de la estrategia de educación).

En relación con los programas de radio, un elemento importante a mencionar es el propósito de “desarrollar propuestas radiales desde el mismo sitio en el que se da la noticia y está la gente; desde el barrio, los mercados y los colegios” (Lena Guzmán, productora del programa “La mañana es nuestra”). La propuesta radial de CEPJA 90.1 está compuesta por ocho programas propios; de este total, para el cometido de la descripción de la experiencia de comunicación intercultural, queremos centrar la atención en dos programas radiales: “Sumaj Kawsay”<sup>9</sup> y “Red Sur”.

Un elemento que mantienen en común estos programas es el hecho de promover la “participación de la gente en las actividades que rescatan sus tradiciones y elementos propios de la identidad de la comunidad” (Reflexión hecha por un grupo de facilitadoras y facilitadores en el taller de recojo de información; documento de referencia: cuadro de reconstrucción de la experiencia).

<sup>9</sup> “Sumaj Kawsay”, expresión en quechua que significa “Vivir Bien”; para la cultura quechua, esta expresión se desprende de toda una filosofía de vida comunitaria en la que todas las personas tienen incidencia en la armonía del todo y compromiso con el bienestar común.

### “Sumaj Kawsay”

Es un programa de emisión diaria que aborda los temas de medio ambiente, interculturalidad, género, derechos humanos y orientación psicológica.

Es un “programa educativo que genera información y reflexión sobre las temáticas de derechos humanos, género, generacional, interculturalidad, medio ambiente y orientación psicológica familiar, para así ir construyendo ciudadanía a partir de la consigna del Vivir Bien”.

Vivamos Bien ¡Sumaj Kawsay! está compuesto por cinco programas radiales que abren un amplio abanico de contenidos pensados por y para la comunidad, buscando la utilidad y conveniencia de los temas para el pleno desarrollo de cada una/o en relación con las/os demás.

Por el enfoque de sistematización, para el análisis de los datos, se ha priorizado la programación de los días miércoles sobre la temática de Interculturalidad.

Se aborda el tema de interculturalidad con especialistas, a veces en coordinación y alianza con otras instituciones que también trabajan en interculturalidad; la intencionalidad es rescatar lo originario en nuestro país, del olvido forzado al que se ha visto sometido hasta no hace mucho. También, en este programa, se hace énfasis en la vivencia de la interculturalidad. Muchas veces, hemos invitado a personas de la cultura quechua y aymara, quienes nos han compartido su vivir cotidiano.

Para ello, qué mejor que contar con profesionales de la lectura social intercultural, así como con sus propios protagonistas, posibilitando una comunicación alternativa, dar voz a las/os que siempre se ha acallado e ignorado. Aprendemos de ellas/os y reflexionamos sobre los caminos que conducen a una Bolivia que sepa presumir y aprovechar su gran riqueza cultural (Documento de perfil del programa “Sumaj Kawsay. Archivos institucionales CEPJA).

### “Red Sur”

Es un programa de emisión diaria dedicado a la participación de la comunidad del Sur; se emite desde organizaciones de la zona sur



de la ciudad empleando una unidad móvil y desde la cabina de la emisora.

“Red Sur” interactúa con diversas instituciones que son parte del Sur, las mismas son importantes porque son las que hacen al Sur; todas, de alguna manera, se vinculan con las necesidades de la población y buscan darle solución a través de sus servicios.

Asimismo, contamos con la participación e interacción con vecinas y vecinos de este distrito que nos reportan desde el lugar de los hechos buscando contactos con autoridades, sobre todo con las/os vecinas/os protagonistas de la información.

Nuestro contexto político, económico, religioso, cultural, social de cada uno de los distritos de la zona sur, son nuestra prioridad convirtiéndose en nuestras fuentes de información y participación (Documento de perfil del programa “Red Sur”. Archivos institucionales CEPJA).

## 4.2. Aspectos relevantes de nuestra experiencia de comunicación alternativa y ciudadana

Al fijar la mirada en los dos programas de radio, “*Sumaj Kawsay*” y “Red Sur”, se vislumbran aspectos relevantes a la generación de aprendizajes vivenciales en cuanto a la interculturalidad, aspecto que resalta en testimonios de algunas de las personas del equipo.

Durante el desarrollo del proceso de reflexión en torno al eje de sistematización y las preguntas de hipótesis enunciadas como directrices para el presente trabajo, hemos identificado tres categorías temáticas que permiten adentrarnos en el análisis.

- Relacionamiento y horizontalidad.
- Conciencia de la cultura propia y conocimiento del otro.
- Diversidad en la participación ciudadana.

### 4.2.1. Relacionamiento y horizontalidad

Cuando hablamos de programas de radio, estamos hablando necesariamente de interacción con las personas; este elemento nos deja

una afirmación que hace referencia a una práctica, la de la horizontalidad en la interacción.

Para entablar procesos interculturales, resulta necesario ubicarse al mismo nivel, situarnos en un mismo punto desde el que podemos vislumbrar el horizonte y definirlo desde las posibilidades y constructos particulares que tienen las personas; en este sentido, sin horizontalidad, no podrían existir procesos de comunicación intercultural.

La horizontalidad representa la posibilidad de conocernos e integrarnos con lazos de afecto y cercanía que se generan para un mayor acercamiento, para lograr un trabajo más comprometido e intercultural (Reflexión hecha por un grupo de facilitadoras y facilitadores en el taller de recojo de información. Documento de referencia: cuadro de reconstrucción de la experiencia).

El hecho de apuntar a generar relaciones de igual a igual con otra/o implica romper con las estructuras de poder existentes en la sociedad y las hegemonías que emanan en la relación entre culturas, aspecto reflejado en las estructuras y en las relaciones entre personas, como entre mujeres indígenas y mujeres mestizas de la clase media alta. El desafío, entonces, es el de crear un espacio de interacción entre diferentes, reflejando y cuestionando estas relaciones desiguales.

Para ello, es relevante promover la participación de personas que normalmente no serían las entrevistadas por no ser consideradas las “más importantes” o las más poderosas, para así romper con el centro hegemónico de quienes detienen la información<sup>10</sup>.

En el programa “*Sumaj Kawsay*”, ejemplo concreto de lo que decimos, resaltamos la firma de un convenio con los ayllus de Cochabamba (comunidades indígenas quechuas), mediante el cual, una vez al mes, representantes, autoridades mujeres y hombres, acompañadas/os del equipo técnico de apoyo, puedan participar en el

<sup>10</sup> El concepto de centro hegemónico es citado en referencia al artículo *Comunicación y ciudadanía intercultural*, de María Soledad Quiroga, publicado en el libro de UNIR “Comunicación para una ciudadanía integral e intercultural”.

programa opinando al respecto de sus vivencias y de los enfoques que tienen para concebir el mundo y la sociedad.

El programa “*Sumaj Kawsay*” busca generar un espacio (en la cabina misma) donde se hace interculturalidad invitando a una diversidad de actores de diferentes identidades socio-culturales para entablar un diálogo basado en la escucha y apertura hacia el otro sin jerarquías, reconociendo las diferencias, pero también los aspectos comunes. Esto se logró, por ejemplo, en algunos programas sobre el tema de las autonomías indígenas, en los cuales se invitó también al coordinador departamental de autonomías para entablar así un diálogo entre autoridades estatales e indígenas, generando así un aprendizaje mutuo partiendo de la realidad de cada uno (Alessandra Bellini, co-conductora del programa “*Sumaj Kawsay*”).

Alguna de las limitaciones con las que nos topamos al momento de encauzar nuestro cometido de vivencia intercultural es el hecho de la imposibilidad de generación de aprendizajes construidos desde diferentes visiones, si es que no ha existido con anterioridad un tratamiento de los contenidos temáticos que incluyan diversas miradas. Esta preparación especial de contenidos representa un reto de elaboración e investigación para las personas que producen el “*Sumaj Kawsay*”.

Es poder darle el enfoque intercultural, pero dentro del estudio de la radio, para que no solamente sea rica para la gente que nos escucha... sino que sea útil para las personas invitadas y que tengan la posibilidad de intercambiar sus conocimientos con otras personas. Si bien teníamos las personas que venían de Tapacarí y Bolívar, hubiese sido lindo que tengamos otras personas del otro lado de Cochabamba, de otras poblaciones, personas que venían de zonas rurales y que hagamos un encuentro de esas experiencias y conocimientos que se han compartido, rico no solamente para la gente que nos escucha y se lleve aprendizajes, pero también para ellas y ellos porque lo intercultural es hacer eso: empezar a conocer lo que yo no sabía para empezar a construir conceptualizaciones de lo que somos. No habíamos sido diferentes, ¿no ve? A veces, tenemos miedo a lo diferente y nos generamos ciertos clichés, mitos en la cabeza, de que si no conozco, no vale. Entonces, hay que ver de traer gente diversificada a los programas, no siempre se ha podido, sería super rico que tengamos personas de dife-

rentes lugares para que se tenga una diversidad de opiniones y se puedan construir nuevos conocimientos a partir de estos encuentros (Entrevista con Sandy Guillen).

Desde el programa “*Red Sur*”, la horizontalidad se trabaja desde el tú a tú, buscando el despojo de actitudes negativas a la construcción de un diálogo entre iguales, aspecto que, en cabina o en los barrios, es posible democratizando el uso del micrófono, otorgando la palabra a las/os niñas, niños, jóvenes mujeres y varones, dirigentas/es, comerciantes, vecinas/os, para expresar libremente sus opiniones acerca de sus realidades y acciones para transformarla.

(...) iniciamos los programas en los barrios conociendo a las personas, su identidad, nos interesa saber quiénes son, más allá del nombre, saber de dónde vienen, qué costumbres tienen, cuáles (costumbres) aún practican, qué idioma hablan, qué piensan de la ciudad y, sobre todo, como se integran a la comunidad en la que viven, y descubrimos que la interculturalidad se construye desde lo cotidiano, desde el mismo encuentro de necesidades insatisfechas y la búsqueda de un mismo objetivo, en muchos casos, el lograr servicios básicos (...), eso se logra dando el micrófono sin guión, sin práctica alguna, simplemente empatizando con ellos/as y sus necesidades de comunicación y expresión (...) (Entrevista a Eduardo Vásquez, productor – conductor del programa “*Red Sur*”).

El programa es un espacio que busca generar diálogo entre diferentes en igualdad de condiciones y oportunidades, donde autoridades mujeres y varones, intelectuales, dirigentas/es, vecinas/os, tengan la oportunidad de expresarse e interpelarse sin miedo.

#### 4.2.2. Conciencia de la cultura propia y conocimiento del otro

Al respecto de los aprendizajes generados en el desarrollo de los programas, las/os conductoras/es de los mismos comparten testimonios de los cambios generados nivel personal, desde su concepción identitaria hasta el conocimiento de otras realidades culturales, ajenas a su entorno socio cultural urbano.

Yo, en realidad, he aprendido en todo el proceso. Para mí, ha sido un reto desde que me plantearon que iba a hacer el programa de “*Sumaj Kawsay*” todos los días, sobre DDHH, género,

interculturalidad, medio ambiente y orientación psicológica. Yo, una chiquilla prácticamente saliendo de la universidad; mis percepciones eran muy limitadas al estilo de vida que tenía mi familia o al estilo de vida que tenía mi entorno; era solo una burbuja, una pequeña pecera. Un día, me sentía muy tonta porque venían y me empezaron a hablar de autonomías indígenas; esto fue mi primer reto. Decía: qué es esto, la verdad no lo entendía. Un día, a raíz de los ejemplos que nos daban, yo me propuse leer más, fuera de lo que a mí me interesaba, empecé a escuchar los programas que en aquel entonces dirigía Rina López, la actual directora. Ha sido un despertar, el mundo es mucho más amplio y tus problemas son mínimos frente a la realidad que vive la gente. Me ha hecho pisar tierra (Entrevista con Sandy Guillen, productora y conductora de “*Sumaj Kawsay*”).

En el caso del programa “Red Sur” (en cabina), el productor resalta los aprendizajes personales adquiridos durante el proceso, por ejemplo, en el caso de programas semanales sobre la elaboración participativa de las Cartas Orgánicas y de los Estatutos Autonómicos, con el Ministerio de Autonomías y, después, con el Centro de Documentación e Información Bolivia (CEDIB) nos topamos con lo siguiente:

En el transcurso de esta programación semanal, se ha conocido, primero, desde fuentes oficiales, cómo se está llevando a cabo el proceso de construcción de estatutos autonómicos y cartas orgánicas y se han compartido los pasos específicos para su redacción como el tema de la participación ciudadana considerando el marco legal. En otra fase del programa, se ha generado una reflexión más crítica de este proceso, desde el punto de vista investigativo del CEDIB que ha retomado la temática de forma práctica generando aportes críticos, especialmente en cuanto a las posibilidades de llegar a una verdadera participación ciudadana desde la pluralidad de sus organizaciones. Esto permitió interpelar a la población mayormente pasiva. Personalmente, aprendí mucho en este proceso y he desarrollado más criticidad sobre el tema de la participación ciudadana desde la pluralidad de los actores, lo que significa y las limitaciones en su aplicación. Conociendo las distintas propuestas de las organizaciones, como de las mujeres, de jóvenes, de municipalidades, entre otras, me ha abierto los ojos sobre sus visiones de municipio y formas creativas de plantearlas (Eduardo Vásquez,

productor de “Red Sur” y actual coordinador de la estrategia de comunicación en el CEPJA).

Por otro lado, sobre “Red Sur” (desde los barrios), realizado mediante la unidad móvil, se puede resaltar un elemento destacado en relación con nuestro abordaje: la interacción directa con personas que, en su mayoría, son migrantes del occidente del país. Esta realidad permite privilegiar un espacio en el que convergen dinámicas de relacionamiento intercultural.

A mí me encantan los programas desde la calle porque puedo entablar un diálogo directo con las personas, en especial, con las mujeres y las niñas y los niños, que te cuentan sobre su dura realidad, el hecho de no tener acceso a agua potable, no tener un centro de salud o un escuela cerca, de tener escasos medios de transporte, por ejemplo; conociendo esta su realidad, me interpela y me confronta con la mía y pienso que esta reacción debe ocurrir en nuestra audiencia también. Además, te cuentan en su idioma de dónde vienen, la mayoría de Oruro, Potosí o del Valle Alto y cómo todavía practican algunas costumbres de sus pueblos, como el hecho de hacer trabajos comunitarios para el barrio los domingos o en sus fiestas de mantener sus bailes típicos, tocar sus pinquillos o preparar sus comidas del lugar de origen. Después, se da también una interacción porque muchas veces me preguntan de dónde vengo y les cuento un poco de mi país, Suiza, cómo es, etc...” (Alessandra Bellini, co-conductora del programa “Red Sur”).

En la visita de la unidad móvil, lo que se busca es denotar la cultura propia de las personas y su dinámica de inter-aprendizajes para la construcción de ciudadanas/os interculturales, donde lo local no se superponga a las culturas de las y los migrantes; más bien, se enriquezca a partir de los intercambios en sus espacios cotidianos.

#### 4.2.3. Diversidad en la participación ciudadana

En sentido muerto, la transmisión radial no incluye una retroalimentación directa, por lo que no podría hacerse visible un espacio en el que puedan darse relaciones interculturales; sin embargo, cuando existen llamadas de parte de las/os radioparticipantes (radiooyentes), se tiene una retroalimentación sobre la recepción de las temáticas del programa, como en el caso de una secuencia de programas

del “*Sumaj Kawsay*” en convenio con el Centro Misionero Maryknoll, programas en los cuales se compartieron contenidos relacionados con la interculturalidad y la cosmovisión andina. Al respecto del proceso:

La gente llamaba inquieta, hay que seguir insistiendo desde nuestras familias, desde el sistema educativo para que esas nuevas generaciones hablen y valoren lo que es nuestra lengua. Pero no era sólo el tema de la lengua, el quechua; no podías hablar el quechua sin hacer la relación con la cosmovisión andina, esa grande. Ellos/as decían “nunca vas a poder hablar quechua si no entiendes quién eres, porque el quechua no se habla por hablar. El quechua se siente, se vive” (...) Al final, hemos compartido también la evaluación del curso y me recuerdo de un oyente de Quillacollo, que siempre nos llamaba, él valoraba y rescataba esta forma de aprender conociéndonos a nosotros mismos primero para luego compartir con el otro (Sandy Guillen, productora y conductora del programa).

Esa interacción con las personas participantes en la radio nos permite recoger sus aprendizajes interculturales, su entendimiento y vivencia de la temática que parte de un reconocimiento propio de la identidad cultural y de la necesidad del fortalecimiento de la intraculturalidad para luego poder entrar en una relación más equitativa con el otro.

En el caso de programaciones radiofónicas transmitidas en directo desde los barrios de la zona sur mediante la unidad móvil, como en el caso del programa “Red Sur”, resaltamos el hecho de la generación de espacios de interacción directa, donde la participación ciudadana es amplia, diversa y generadora de una comunicación ciudadana e intercultural. Se puede decir que se da la voz a personas que nunca pensaron ser protagonistas de un programa de radio, a aquellas personas cuyas aspiraciones de participación y expresión libre de su criterio estaban restringidas por las estructuras existentes.

Se ha logrado empatizar con la comunidad identificando con sus problemas, con sus necesidades, con sus reivindicaciones, estando presente en la cotidianeidad de la gente a través de las visitas en las comunas, a través de la unidad móvil llegando a los barrios estos últimos meses, allí donde vive la gente que

está con sus animalitos en la casa, se instala el estudio en una calle, en una cancha, en una avenida, en un parque que no tiene de parque a veces, pero que está allí, en un tierral como nos pasa muchas veces, pero esta proximidad con la gente ha sido realmente un logro significativo al cual habría que asirse, aferrarse y profundizarlo, consolidarlo. Entiendo yo que la gente tiene una especial atención, un especial interés porque la radio esté al lado de ellos, acompañándoles en su cotidianeidad. Creo que sería el éxito que se podría apuntar (Rafael Alvis, ex coordinador del área de comunicación de CEPJA).

Se puede concluir este apartado con la siguiente reflexión: Los aprendizajes vivenciales en cuanto a la interculturalidad, si bien presentan matiz personal visible en las manifestaciones de las personas responsables de los programas, también trascienden hacia las personas que las y los escuchan y que, gracias a su presencia, sintonía y participación, pasan de ser radio-escuchas a radio-participantes. Por otro lado, se plantea la idea de que, con la emisión de ambos programas, se logra, de alguna manera, romper con las hegemonías de quienes manejan normalmente la información, de quienes tienen el poder de informar y comunicar y así canalizar la consecución hacia la democratización del acceso a la comunicación.

### 4.3. Intercambios de aprendizaje vivencial para la interculturalidad

#### 4.3.1. Elementos iniciales

Es pertinente caracterizar en este punto algunos elementos necesarios para entender los procesos de intercambio de aprendizaje vivencial para la interculturalidad en el marco de la propuesta educativa del Centro de Educación Permanente Jaihuayco.

Uno de estos elementos tiene que ver con la experiencia institucional, la misma que, desde los inicios del Centro, ha apostado por una educación significativa arraigada a la realidad de la zona y que, además, contempla elementos culturales que hacen a la integralidad de las personas.

“...CEPJA viene ya trabajando en aspectos de la cultura boliviana para fortalecer la identidad cultural, recuperando y valorando las

diferentes manifestaciones y recreando vivencias de interculturalidad desde lo educativo...” (Curriculum institucional)<sup>11</sup>.

Vale la pena mencionar que, en lo que respecta al recorrido institucional, la interculturalidad siempre ha representado una de las líneas orientadoras de los procesos y ha motivado una serie de actividades, inclusive cuando no se lo consideraba en el esquema del sistema educativo nacional.

“El CEPJA ha llevado adelante encuentros formativos de interculturalidad e intraculturalidad para facilitadoras, facilitadores y jóvenes; ferias educativas interculturales, *q'ooas* y otros ritos y actividades conjuntas con la comunidad han formado parte del cotidiano de la institución en el afán de dar respuesta contextualizada a las demandas emergentes” (Curriculum institucional, 2011).

El eje comunicacional ha resultado elemento relevante en el marco del eje de sistematización; en esa misma línea, el eje educativo, si bien no está desmarcado de las acciones comunicacionales, ha impulsado acciones importantes desde las que ha sido posible potenciar el aprendizaje vivencial considerando el elemento intercultural. En este aspecto, se caracterizan tres acciones concretas.

#### 4.3.2. Visitas de aprendizaje vivencial

Las acciones educativas de la estrategia de educación impulsaron las llamadas visitas de aprendizaje vivencial, que son actividades en las que, junto a participantes de la comunidad socioeducativa, se “visita” alguna población determinada con la finalidad de aprender desde la experiencia y desde la interacción con las personas y la naturaleza del lugar. Estas actividades tenían como cometido que las y los participantes “...refuerzan capacidades en cuatro niveles (ser, hacer, decidir y saber):

Ser

- Tiene una actitud empática, respetuosa y armónica consigo mismo, con los demás y la naturaleza.
- Refuerza el principio de reciprocidad y complementariedad.

Saber

- Conoce la propia cosmovisión y otras, y sabe fundamentarlas.
- Conoce la diversidad cultural del país

Hacer

- Participa en juegos y actividades colectivas sin discriminación.

Decidir

- Interactúa con corresponsabilidad de manera equitativa. (Documento: Propuesta de visitas de aprendizaje vivencial de la estrategia de educación. Archivo CEPJA).

En este sentido, en julio de 2011, se llevó adelante la visita de aprendizaje vivencial a la comunidad de Huayculi; en marzo de 2012, a la comunidad de Ucureña y, en mayo de 2012, a la localidad de Santa Vera Cruz.

Se visitó Huayculi, con el objetivo de que las/os niñas, niños, madres y padres de familia y facilitadoras/es vieran y conocieran la vida de la comunidad y, sobre todo, el trabajo de producción que realizan con cerámica. Allí nos recibieron algunas/os comunarias/os y nos explicaron todo lo que se puede hacer con arcilla: cántaros, platos, floreros, etc.

También, con el deseo de profundizar en la historia que marcó a nuestro país -la reforma agraria-, visitamos Ucureña. Las/os niños dialogaron con comunarias/os y las/os dirigentas/es; en este viaje, aprendimos mucho.

Otra visita que se realizó fue a Colomi; en esa oportunidad, conocimos el mercado de papa, las variedades y luego los sembradíos de papa. Regresamos muy contentas/os con la acogida de las vendedoras de papa, que les regalaron diferentes variedades de papa a cada niña y niño, según les explicaban.

También, se realizaron visitas vivenciales culturales, como es el caso de la visita a Santa Vera Cruz, la fiesta de la fecundidad, que se

<sup>11</sup> Este documento ha sido elaborado el año 2011 y recupera aspectos de la historia de la institución; el fragmento copiado de manera textual hace referencia al subtítulo de Antecedentes del documento y es una afirmación que se suma al carácter narrativo con el que se presenta una constante en el CEPJA: el abordaje de la interculturalidad como parte de la propuesta formativa de la institución

celebra el 3 de mayo. Las personas acuden al señor de Santa Vera Cruz a pedir más ganado, más productos agrícolas, más hijas/os. La otra característica de esta fiesta es la relación de las personas con el santo, al que le piden las cosas cantando y, en algunas coplas, expresan picardías en la forma que se refieren al Señor de la Cruz. Las/os niñas, niños, madres, padres y facilitadoras/es que asistieron a la fiesta analizaron la letra de las coplas, cantaron y aprendieron las mismas. En esa oportunidad, el sacerdote responsable les explicó el sentido religioso y también tuvieron la posibilidad de compartir y hablar con las personas que asistían y realizaban el ritual de quemar la bosta de los animales para pedir fecundidad.

Para el desarrollo de las actividades vivenciales, se ha requerido de una organización previa, tanto en el nivel logístico como en el nivel de contenidos teóricos; la constante en cada una de las visitas ha sido una guía de trabajo previo, durante y después de la actividad a ser trabajada y abordada:

Las visitas a otras localidades nos han hecho superar la idea tradicional de enseñanza aprendizaje, para adentrarnos en una experiencia que resulta más significativa y divertida (Reflexión de educadoras y educadores del CEPJA).

Las denominadas visitas de aprendizaje vivencial se enmarcan en la propuesta educativa del CEPJA como un componente importante y necesario para la construcción de aprendizajes significativos.

Las visitas de aprendizaje vivencial son espacios en la que las y los participantes interactúan entre sí y con otras personas en entornos diferentes... representan espacios abiertos y reales para la exploración y el contraste" (Informe de evaluación, primer trimestre PAC3).

En esta línea, el sentido de las visitas de aprendizaje vivencial se desprende de una lógica general que concibe al aprendizaje como una construcción, resultado del intercambio y de la interacción con otras/os y que centra la atención en el compartir de saberes.

La/os participantes se acercaron a otras personas y les preguntaron muchas cosas; luego, cuando retornamos de la visita, compartimos todo lo que les habían dicho y descubrimos muchas cosas nuevas... todas y todos estaban felices por haber conocido a otras personas y

porque sabían que tenían muchas cosas que contar (Cesar Terrazas, facilitador).

De esta manera, podemos decir que son dos las ideas que hacen al sentido mismo de la experiencia considerando como telón de fondo que se trata de elementos esencialmente educativos.

- Visitas de aprendizaje vivencial como puerta a realidades poco exploradas: las/os niñas y niños que asisten al CEPJA provienen de realidades diversas, realidades en las que, por ejemplo, para unas/os puede ser muy común escuchar hablar quechua y realidades en las que el quechua es un idioma ajeno. Entre otras cosas, muchas/os de las y los participantes provienen de familias migrantes del occidente, por lo que algunas manifestaciones y prácticas culturales pueden tener matices diversos, si es que son comparadas con manifestaciones de entornos propios del valle. En este sentido, cuando hablamos de cultura del Sur de Cochabamba, estamos hablando de una mezcla de diferentes particularidades que han dado lugar a nuevos matices con características que las/os participantes viven a diario, aun sin tener conciencia de su riqueza.

En relación con las visitas de aprendizaje vivencial, hemos intentado realizar el trabajo cuidando la forma en la que la gente vive estas actividades y respetando la manera de participar, todas y todos son diferentes y esa diferencia es la riqueza cuando estamos juntos y muchas veces los participantes se han dado cuenta de que hay cosas que saben y que los demás tienen también cosas que enseñar (Reflexión del equipo de facilitadoras/es).

Las visitas realizadas en el marco de la experiencia nos muestran claramente la salida o el viaje hacia otros contextos cercanos, Huayculi, Ucuireña y Santa Vera Cruz, que adquieren dentro de nuestra experiencia un sentido especial, sentido que comparamos con la imagen de una puerta abierta, la misma que hemos atravesado para descubrir nuevas cosas, para intercambiar con las/os demás y para destapar la conciencia dormida de ser portadoras/es de conocimientos que podemos compartir.

- Visitas de aprendizaje vivencial como construcción de aprendizajes interculturales: La experiencia de visita a las localidades antes mencionadas ha pasado por un proceso de selección que ha considerado algunos criterios. Se buscaron lugares que nos permitieran el contacto abierto con personas del lugar, pero que, además, mantuvieran algo de la tradición valluna de antaño para poder relacionar esta misma con contenidos temáticos que abordábamos en los talleres de formación.

Cuando escogimos estos lugares, hemos considerado, que deberían ser lugares que guarden aspectos tradicionales de la Cochabamba de antaño, esto porque cuando programamos las visitas teníamos en cuenta contenidos que estaban dirigidos al intercambio de saberes intergeneracionales y, por otro, lado escogimos estos lugares porque son símbolo viviente de la cultura cochabambina que consideramos que las y los participantes debían conocer... aunque después nos dimos cuenta que ya la conocían y que nosotros solo habíamos motivado su compartir... habíamos abierto el camino hacia un encuentro y un diálogo que supo fluir por sí solo y sin problemas (Alejandra Cortez, responsable de la estrategia de educación).

#### 4.3.3. Componente educativo de la actividad

En relación con el ser:

Las experiencias siempre se han iniciado con el diseño de fichas de trabajo antes del desarrollo mismo de las visitas, material al que se han incorporado acciones de motivación e introducción para cada uno de los grupos de niñas/os. Con esta primera tarea, se podía dar inicio a conversaciones amplias sobre lo que se conocía de la zona, de las cosas que la caracterizan y, sobre todo, de las experiencias que cada una y cada uno había tenido en relación con estos lugares. En este punto, como equipo y grupo, tomamos conciencia de la importancia de la actividad y de las posibilidades educativas que nos esperaban, dejando claro que éstas mismas iban a ser posibles de desarrollarse en la medida en que se involucren todas y todos, subrayando esta importancia.

En relación con el tener:

Entendida en este aspecto como aquellos elementos que cada una/o tiene para compartir y aquello que es capaz de intercambiar. El delineamiento de propósitos de la visita se socializa con los colectivos participantes, poniendo especial atención a la reflexión en torno a las capacidades y conocimientos previos, para poder considerarlas al momento de organizar la visita y algo igualmente importante es la identificación de aquellas cosas que nos gustaría conocer y saber.

La identificación de estas posibilidades se hace en conjunto; es una construcción colectiva en la que cada una y cada uno tiene palabra; esto brinda la oportunidad de que las/os participantes adquieran conciencia de la importancia de su participación.

De esta manera, la dimensión identificada como el "tener" se visibiliza desde dos focos: lo que se sabe y lo que se desea saber, además de las herramientas que tenemos para descubrir aquello que deseamos.

En relación con el hacer:

Cada una de las dimensiones que abordamos en este apartado mantiene una interrelación directa entre ellas; no es posible concebirlas de manera independiente, ya que, desde su particularidad, las cuatro se complementan. El "hacer", en este sentido, requiere de las acciones que se han emprendido en el "ser" y en el "tener", ya que ambas dimensiones nos posicionan como sujetos que poseen motivaciones diferentes y que tienen potencialidades que necesariamente nos ayudan a alcanzar nuevas posibilidades de aprendizaje; así, el "hacer" es la dimensión práctica en la que se hace posible la transformación de los sueños y del diálogo en acciones, cuya dinámica es posible en el plano de la practicidad.

Algo a considerar es que, en relación con las experiencias de aprendizaje vivencial, "el hacer" ha implicado la coordinación general e, incluso, ha abordado elementos metodológicos necesarios para su desarrollo (organización general de responsabilidades, horario de la visita, registro de las y los participantes, etc.).

En relación con el estar:

La presencia de las/os participantes ha sido imprescindible para el desarrollo de esta experiencia; el hecho de que ellas/os hayan “estado” y formado parte de la misma no sólo en el momento de la visita, sino también en la preparación, permite concebir el ámbito de participación como la apropiación del conocimiento que podemos tener de nosotras/os mismas/os y dar un paso más hacia la apropiación de lo que somos y de las características que tenemos. Este nivel es posible gracias a la identificación previa de las cosas que conocemos y de las cosas que deseamos conocer. El diálogo sobre entornos es una posibilidad de las visitas de aprendizaje vivencial.

En los intercambios con la comunidad socioeducativa, se hace referencia concretamente a una actividad desarrollada en noviembre del 2011: la recreación del *mast'aku*<sup>12</sup> tradicional. De esta actividad, rescatamos tres aspectos a ser destacados: El sentido de Todos los Santos y el significado del “*mast'aku*”, el contenido educativo de la actividad y la implicancia de la comunidad.

#### 4.3.4. Sentido de la festividad de Todos los Santos y significado del *mast'aku*

Entre el 24 y el 27 de octubre del 2011, se realizaron, con participantes del CEPJA (niñas/os y jóvenes mujeres y varones), diferentes actividades dirigidas a generar diálogo en torno a la festividad de Todos los Santos y el significado que cada una/o de las/os actores del CEPJA le asigna a la tradición del tendido del *mast'aku* tradicional.

Tres son las ideas que conforman el sentido que participantes y facilitadoras/es le asignan a la festividad de Todos los Santos y que han sido reforzadas con frecuencia en las aportaciones de participantes del CEPJA.

- Festividad de “Todos los Santos” como momento privilegiado para el reencuentro con familiares, amigas/os.

<sup>12</sup> Término en quechua que significa “tendido”; en la tradición cultural de la región andina, el “*mast'aku*” es el tendido de una tela negra sobre una mesa adornada con flores, frutas y panes horneados en forma de personas. Esta tradición es típica el 1 de noviembre durante la festividad de “Todos los Santos”, de acuerdo con el calendario católico.

- Festividad de “Todos los Santos” como festividad que genera espacios de interacción y compartir con otras personas en torno al recuerdo de un ser querido.
- Festividad de “Todos los Santos” como fiesta de la vida, superando la tensión entre lo tangible y lo intangible.

La experiencia misma del trabajo con las/os niñas/os y el aporte de facilitadoras/es han resaltado algunas claves necesarias para la construcción del significado y su entendimiento; estas claves son:

- La elaboración de las *t'antawawas*<sup>13</sup>: “relacionadas con la llegada de las almas”<sup>14</sup>, representaciones de las personas recordadas hechas de masa de pan para poder comer y compartir con todas las personas que visitan y acompañan a la familia.
- La escalera y la cruz: La escalera como un elemento necesario para que el espíritu de la persona que se recuerda pueda “bajar de lo alto y volver a subir”<sup>15</sup> y la cruz, señal de espera a la persona fallecida; ambas cosas son elaboradas de masa de pan.
- Las banderitas: como señales para el descenso del espíritu, elaboradas de papel o plástico.
- El agua: “Puesta en un vasito, está destinada a saciar la sed de las almitas”<sup>16</sup>.
- El procedimiento lógico del armado de la mesa, donde interactúan las claves anteriores: primero, la disposición de los muebles como base para el armado; luego, el acomodo de las *t'antawawas*, la escalera y la cruz y, por último, el adornado con dulces, flores y banderines, todo esto con “respeto y cariño en memoria del ser querido”<sup>17</sup>.

<sup>13</sup> Término en quechua que significa “bebé de pan”; hace referencia a una pieza de pan en forma de cuerpo humano que se usa para adornar la mesa (*mast'aku*) tradicional el 1 y 2 de noviembre, día de los difuntos.

<sup>14</sup> Aporte de Marcela Castillo, recepcionista del Centro de Educación Permanente Jaihuayco.

<sup>15</sup> Expresión de Nicol, participante del grupo Atiy (preadolescentes).

<sup>16</sup> Expresión usada a menudo por las niñas y los niños referirse a las personas ya fallecidas.

<sup>17</sup> Expresión de Patricia Sánchez, facilitadora del idioma quechua con los grupos de participantes del Centro de Educación Permanente Jaihuayco.



De la experiencia de recreación del *mast'aku* y de las ideas obtenidas de facilitadoras/es, se rescata lo siguiente:

El *mast'aku* significa "tendido" de un altar destinado a la memoria de un ser querido que ha fallecido y que es recordada/o por las/os familiares; todo este proceso está acompañado de la creencia de que el espíritu de la persona visitará el altar y acompañará a la familia por un día para lo que ésta debe estar presente y lista para recibir al espíritu.

El "significado del *mast'aku* es enteramente comunitario"<sup>18</sup>; se ilustra por el sentido del compartir empleando para ello elementos propios de la cultura que propician el intercambio en estos espacios, como la comida y bebida.

#### 4.3.5. Componente educativo de la actividad

El abordaje de la interculturalidad como eje y deber educativo es el telón de fondo que ha acompañado el desarrollo de esta actividad y que ha significado la esencia del trabajo.

Para el desarrollo de los elementos emergentes de la experiencia en el nivel educativo, resulta necesario especificar que la intencionalidad orientadora de todo el proceso se refiere al desarrollo humano integral, entendido como aquel desarrollo necesario para contextos de crisis y que apunta a la construcción de la mejora de la calidad de vida y el bienestar común.

En este sentido, se recupera la presencia del componente educativo en la actividad de recreación del *mast'aku* a partir de las manifestaciones de facilitadoras/es y participantes que fueron parte de la misma y que se presentan a continuación ilustradas desde la lógica ontológica del ser, tener, hacer y estar.

En relación con el ser:

El trabajo interno en los grupos ha sido llevado adelante de manera intensiva durante cuatro días, en los que se han podido registrar

<sup>18</sup> Afirmación de María Cruz Gómez, psicóloga del Centro de Educación Permanente Jaihuayco y facilitadora del taller de Formación Humana con los grupos participantes de la experiencia.

las aportaciones propias de la vivencia de las y los participantes, destinando tiempos necesarios para poder exponer, escuchar y socializar la experiencia que cada una y cada uno traía con relación a la fiesta de Todos los Santos y, en particular, del *mast'aku*.

Si entendemos que el componente educativo dentro del marco de la educación intercultural es apuntar a la mejora de la calidad de vida y la obtención del bienestar del ser humano, la simple priorización de tiempos para identificar y compartir aspectos individuales ha significado una manera de toma de control de las vivencias, de los recuerdos y del recorrido experiencial que, por ende, ha pisado el terreno de la vida misma, aquella que compartimos y alimentamos con la comunidad a la que pertenecemos y cuyo bienestar pasa primero por la individualidad para luego apuntar a la construcción conjunta.

En relación con el tener:

Que se entienda esta dimensión no como aquélla que referencia la sumativa de componentes materiales, sino como la dimensión necesaria e indispensable del ser humano para dotarse de herramientas que permitan el desenvolvimiento cotidiano y la superación de situaciones problemáticas.

Cada una de las personas tiene algo que compartir y aportar en ambientes de construcción: de esta manera, el componente educativo situado en esta dimensión, ha resaltado desde "el tener" de cada participante; "cada uno trae algo para compartir"<sup>19</sup>, cada una/o aporta lo que tiene de vivencia y de conocimiento en relación con esta manifestación.

En relación con el hacer:

Para la construcción de cualquier cosa, es necesario "hacer"; la referencia que se hace tiene que ver íntimamente con la dimensión productiva que permite la consecución lógica y práctica de los procesos educativos superando el desarrollo limitado para apuntar a la integralidad.

<sup>19</sup> Afirmación de César Terrazas al momento de explicar el trabajo realizado con participantes del grupo *Yachay* en el marco del *mast'aku*.

El camino recorrido en la experiencia nos ha permitido no solamente compartir las ideas y las vivencias, sino también construir conjuntamente, “hacer con otros”, uniendo lo que una/o trae con lo que la otra o el otro puede traer; esta es la barrera que se ha podido superar desde la integración y el intercambio.

Se ha trabajado con otras/os, intentando materializar nuestras ideas, moldeando con nuestras manos y recreando en la sencillez del compartir de la creencia, tradición y saber con el que caminamos y que podemos compartir aportando a nuevas creaciones.

Hemos hecho masitas, que la María Luz nos informó que es una tradición, que viene de los antepasados, las almitas vienen una vez al año a visitarnos. Se prepara una mesa con todo lo que le gusta al muertito. Primero, hemos traído en una cartulina los nombres de algunos familiares que han fallecido; hemos hecho galletas, escaleras, sol, estrellas, las *t'antawawas*, la escalera para que las almas suban y bajen, el sol para que le ilumina el camino. El CEPJA ha preparado una mesa en el edificio nuevo y hemos ido a rezar y a todos los que iban a rezar, les hemos dado masitas (...). Lo lindo ha sido el hecho de estar juntos y compartir con los otros (Nicole y Belén, adolescentes participantes del CEPJA).

En relación con el estar:

Puede decirse que la experiencia misma ha significado un proyecto social que apunta a cambiar las relaciones y las estructuras de poder que sostienen la desigualdad y la discriminación. Cada uno de las y los participantes “ha estado presente”<sup>20</sup>, ha ocupado un espacio físico, pero, además, ha trascendido desde su estar, sencillo, abierto y verificable. La experiencia de trabajo se ha vuelto mucho más significativa porque las/os niñas y niños la han vivido en espacio y tiempo concreto, compartiendo con otras/os que traen sus especificidades posibilitando diálogos directos que se conjugan en la práctica, en el “hacer las masitas y las *wawas*”<sup>21</sup>.

20 Afirmación realizada por Patricia Sánchez, al referirse a las manifestaciones de la tradición al interior de los grupos.

21 Manifestación de Mireya Valverde, al explicar a los niñas y niños del grupo *Munay* lo que van a hacer con la masa que tienen en las manos.

#### 4.3.6. Implicancia de la comunidad

Las ideas emanadas de las y los facilitadoras/es en relación con la experiencia de tendido del *mast'aku* referencian a la actividad mencionada como “un trabajo comunitario” que se potencia desde el Centro y que “es para que los niños tengan más conocimiento... ya que, cuando se hacen los preparados, se entra en conversación”<sup>22</sup> del por qué de las actividades y de lo que cada niña/o trae como sentido de la comunidad de la que proviene.

Una comunidad construye sus saberes y lo hace en colaboración e interacción directa con las otras y los otros; en la actividad, se ha “construido todas/os juntas/os algo que es parte de la tradición”<sup>23</sup>; este elemento es propio de la implicancia de una comunidad dinámica que aporta primero la tradición y que, luego, participa de la manifestación práctica de la misma.

El proceso en el preparado de lo necesario para el *mast'aku* se hizo de manera “participativa y comunitaria, que incluye a todas y todos”<sup>24</sup> y ha significado una actividad “abierta a la comunidad de Jaihuayco”, lo que ha facilitado que vecinas/os, madres, padres y otras/os niñas y niños puedan visitar el *mast'aku*.

Aquí, en algunas partes, se festeja a los muertos; en el colegio, se festeja Halloween. En mi casa, hacemos una mesa chiquita porque ya han pasado muchos años; cuando es el primer año, la mesa tiene que ser la más grande, 5 metros.

Es importante festejar Todos los Santos porque, en algunos casos, es la única vez que se recuerda a los difuntos.

Es importante que recordemos a nuestros antepasados y no perdemos nuestra tradición. Pero, poco a poco, se está perdiendo esta tradición, ya no es como antes, no todos arman, se está perdiendo porque la gente ya no inculca, más piensa en *shopping* (Nicole, adolescente participante del CEPJA).

22 Ideas extractadas de la entrevista de María Cruz.

23 Ideas extractadas de la entrevista de María Luz Antezana.

24 Ideas extractadas de la entrevista de María Cruz.

El desarrollo de esta actividad ha posibilitado estas construcciones conjuntas; nos hemos convertido en comunidad que dialoga y que, al hacerlo, construye a la vez que se ha podido generar un espacio de apertura hacia la comunidad de afuera, aquélla en la que existimos y de la que provenimos, estableciendo este nexo necesario entre el Centro y la población.

#### 4.4. Intercambios con la comunidad socioeducativa

Se hace referencia a otra actividad desarrollada con la comunidad socioeducativa; es el caso de la realización de la feria costumbrista, en coordinación con la Red Educativa 20<sup>25</sup>. Esta actividad inició el año 2010 y tuvo continuidad el año 2011; ha significado un espacio importante para el intercambio y la creación.

Se motivó la actividad desde la estrategia de participación social e incidencia política, en coordinación conjunta con las directoras de la Red 20. El propósito general que la impulsaba era el desarrollar como Red 20 una actividad masiva de intercambio que movilice a la comunidad socioeducativa (estudiantes, madres y padres de familia, profesoras/es), fortaleciendo y promoviendo los conocimientos y prácticas culturales de la diversidad de culturas que son parte del Estado Plurinacional de Bolivia, considerando, además, el espacio necesario para la generación de aprendizajes vivenciales y prácticos.

La feria costumbrista se realizó con el siguiente objetivo:

Reforzar el conocimiento de las prácticas culturales de la zona andina de Bolivia, mediante la participación en la segunda versión de la Feria Costumbrista del Sur, recuperando elementos propios de la interculturalidad que hacen a nuestras relaciones entre participantes del CEPJA y aquellos elementos intraculturales que fortalecen la identidad individual y grupal.

La feria costumbrista del 2011 se desarrolló tomando en cuenta los nueve departamentos de Bolivia; las unidades educativas cercanas territorialmente al CEPJA participaron presentando a un departamento, con todas sus costumbres. Al CEPJA le tocó representar

25 La Red Educativa 20 pertenece a la organización propia de la Dirección Departamental de Educación para las unidades educativas de Cochabamba y, concretamente, a la zona sur de la ciudad. Está compuesta por 10 unidades educativas fiscales.

el departamento de La Paz. Para ello, se conformaron tres grupos de comisiones: de *stand*, baile y comida. Las/os facilitadoras/es responsables de cada comisión fueron impulsando la elaboración de todo el material a exponer.

Las/os adolescentes del grupo *Atiy*, junto con las/os facilitadoras/es, fueron construyendo la Puerta del Sol<sup>26</sup> y un monolito<sup>27</sup>; las/os niñas/os y adolescentes de los grupos participaron en los ensayos del baile y la biblioteca; junto con otras/os facilitadoras/es y participantes, han ido construyendo el *stand*. En toda la preparación y presentación, también se implicaron madres y padres de familia.

Por otra parte, la feria costumbrista se realizó en un espacio público, la plaza de Jaihuayco.

- Aprendizajes personales y colectivos

Estas ferias son muy importantes; muchas veces, leyendo no aprendemos, pero de lo que vemos en las ferias porque ahí está todo tipo de cosas, podemos preguntar, podemos indagar, ver en algunos videos que cada una de las unidades educativas ha tratado de presentar y eso es importante (...) Este tipo de feria como la costumbrista permite a las y los estudiantes reforzar su identidad cultural y reconocer sus valores (Wanda E. Rocha, directora de la unidad educativa "República del Perú").

- Fortaleciendo nuestra identidad cultural

Las ferias costumbristas lograron una toma de conciencia de las diversidades culturales existentes en Bolivia tanto por parte de las/os profesoras/es como de las/os estudiantes; esto permitió forta-

26 La Puerta del Sol (*Inti Punku*) es un monumento de las ruinas arqueológicas de Tiwanaco del departamento de La Paz, Bolivia; este monumento es conocido en el nivel mundial como la mejor muestra del grado de perfección que alcanzó esta cultura, tanto por el arte como por la simbología que atesoran sus bajos relieves. Este portal lítico fue trabajado en un solo bloque de piedra andesita de aproximadamente 10 t de peso. En el pasado, no era una pieza aislada, sino, más bien, parte de una edificación mayor que pudo ubicarse en la cima de la Pirámide de Akapana o en el mismo Kalasasaya, donde existen varias piezas del mismo material que el de esta puerta.

27 Los monolitos son estatuas labradas en piedra, pertenecientes a la cultura de Tiwanaco; estas estatuas son representativas de las famosas ruinas de esta antigua cultura.

lecer, por un lado, la propia identidad cultural para entablar una relación con la/el otra/o y, por otro lado, hacer de alguna manera educación intercultural de forma vivencial:

Se supone que, para desarrollar una feria, hay una preparación anticipada, no solamente en exponer aquel conocimiento, sino la forma de mostrar de forma palpable, a través de mapas, de su pintura, de objetos, de sus artesanías, de su música, esta cultura que viene combinada, que es toda una simbiosis de muchas cosas. Hay saberes ancestrales que muchos de nosotros, como ciudadanos, hemos olvidado porque no lo hemos vivido, no lo conocemos y que nos identifica como bolivianas y bolivianos y que sentimos la necesidad de rescatarlos y revalorizarlos (Lidia Claros, directora de la UE "Rafael Canedo").

Ha reforzado nuestras formas de vida, de recordar la cultura, tradición, costumbres, vivencias de los diferentes lugares y, en la feria costumbrista que hemos tenido en el nivel de departamento, se ha visto cómo los estudiantes han identificado sus vivencias familiares, al investigar, al exponer diferentes tradiciones, costumbres, experiencias, conocimientos de las diferentes provincias de nuestro departamento (María Luz Gutiérrez, directora de la UE "Sagrada Familia").

Para su desarrollo, algunas de las unidades educativas organizaron viajes de aprendizaje vivencial, mediante los cuales se pudo motivar el intercambio y la experiencia. Para estas escuelas, esta posibilidad ha permitido generar diálogo con lo diferente, como las costumbres, el clima, la lengua, la comida, etc.

Nosotros, con las/os jóvenes de secundaria aquí, en el CESFA, por ejemplo, nos tocó la provincia Aiquile y decidieron viajar hasta Aiquile con los profesores para investigar cómo son las costumbres en Aiquile, cómo se prepara el famoso plato *uchucu*; han investigado y conocido bastante de todo lo que es la provincia Aiquile. Prácticamente, con lo que han ido a investigar, han vivido ahí durante una semana, ha sido más productivo, porque no solamente nos hemos basado en teoría, ellos han ido a vivir allá, a conocer, sacar más información de lo que tenemos aquí en nuestro medio, ha sido una experiencia muy bonita para los mismos jóvenes (Entrevista colectiva con profesoras de la Red 20).

Se rescata de esta experiencia la posibilidad que ha significado para el intercambio de conocimientos; si bien los procesos desarrollados en las unidades educativas han motivado la implicancia de la comunidad socioeducativa en la preparación correspondiente, también, e otro nivel y el día mismo de la feria, se han dado experiencias de intercambio de conocimientos, sobre los saberes y prácticas culturales de distintos lugares de Bolivia.

Al visitar los diferentes *stands*, los niños conocen costumbres de otros departamentos, de las provincias; preguntan qué comida es eso y qué producen. Al preguntar, están compartiendo culturas y están conociendo más sobre las culturas (Entrevista colectiva con un grupo de profesoras).

- Promoviendo metodologías para el aprendizaje significativo

Un aspecto importante es que la actividad ha motivado en las y los docentes el ejercicio de procesos educativos que incorporen lo vivencial y lo práctico en su quehacer educativo.

Antes era el trabajo tradicional, lo de siempre. Las profesoras han logrado trabajar de forma más práctica con la realización de las ferias; se han hecho más prácticas las clases, mostrando más vivencial lo que se tiene que hacer afuera como adentro del aula, hacer que los niños tengan más confianza con las personas de afuera. Ha habido este cambio en las profesoras, de realizar trabajos más abiertos, con mayor confianza y coordinando trabajos, no de forma tan egoísta, trabajando a puertas cerradas. A partir de eso, han intercambiado más ideas (Entrevista con Marina Rodríguez, directora del kínder "San Joaquín").

Las/os estudiantes reconocen también que aprender de una manera vivencial es más divertido y eficaz.

Hemos aprendido algo de historia de nuestro país. El hecho de hacer los monolitos, la Puerta del Sol, ayuda a aprender. Es una forma de aprender divirtiéndose. Nos hemos enterado de muchas cosas, que hay mucho por aprender, sobre sus orígenes, sus costumbres, sus comidas, hemos probado y algunas fueron ricas y otras no (Belén y Nicole, participantes del CEPJA).

Se puede también resaltar que uno de los factores para que un aprendizaje sea significativo es el hecho de ser vivenciado con todos los sentidos.

Educación no es solamente aprender datos de memoria, necesitamos diversificar un poco, aprender jugando. Un aprendizaje significativo entra por los ojos, por los oídos, por las manos y se hace inolvidable. Esto es lo que se quiere. Esto debe estimularse en los profesores de parte de las autoridades (...) Educación no es solamente aprender datos de memoria, necesitamos diversificar un poco, aprender jugando. Un aprendizaje significativo entra por los ojos, por los oídos, por las manos y se hace inolvidable. Esto es lo que se quiere. Esto debe estimularse en los profesores de parte de las autoridades (Entrevista con Lidia Claros, directora de la UE "Rafael Canedo").

## 5. CONCLUSIONES

De este proceso iniciado sobre la temática de Interculturalidad a través de intercambios de aprendizaje vivencial y programación radiofónica en el Centro de Educación Permanente Jaihuayco, surge el planteamiento de que la relación entre las categorías de análisis utilizadas para los intercambios de aprendizaje vivencial y las programaciones radiofónicas mantienen la siguiente relación lógica necesaria a concebir.

Por un lado, las tres categorías de análisis que se han propuesto para la programación radiofónica: relacionamiento y horizontalidad; conciencia de la cultura propia; conocimiento de la otra, el otro y diversidad en la participación ciudadana, tienen relevancia en los procesos descritos como intercambios de aprendizaje vivencial.

Además de lo anteriormente mencionado, si retomamos las visitas a Huayculi, Ucuireña, Colomi y Santa Vera Cruz, se puede evidenciar la necesidad del diálogo entre diferentes, dinámica generada sin jerarquías, una relación de igual a igual entre diferentes, pero iguales en derechos. En esos casos, las/os participantes se han interrelacionado con la gente del lugar visitado, han conocido sus costumbres y las han contrastado con las suyas. También, aprendieron a conocer mejor a sus compañeras/os del grupo, aspecto que fortaleció sus relaciones. Así, por otro lado, este elemento tiene relación con la segunda categoría de análisis que tiene que ver con el hecho de conocerse primero a sí mismo para luego conocer a la otra/o, condición necesaria para poder establecer relaciones interculturales. Este aspecto se visibilizó también en la actividad de la feria costumbrista, donde las/os docentes resaltaron el refuerzo y la recuperación de conocimientos y costumbres de las diversas culturas de Bolivia.

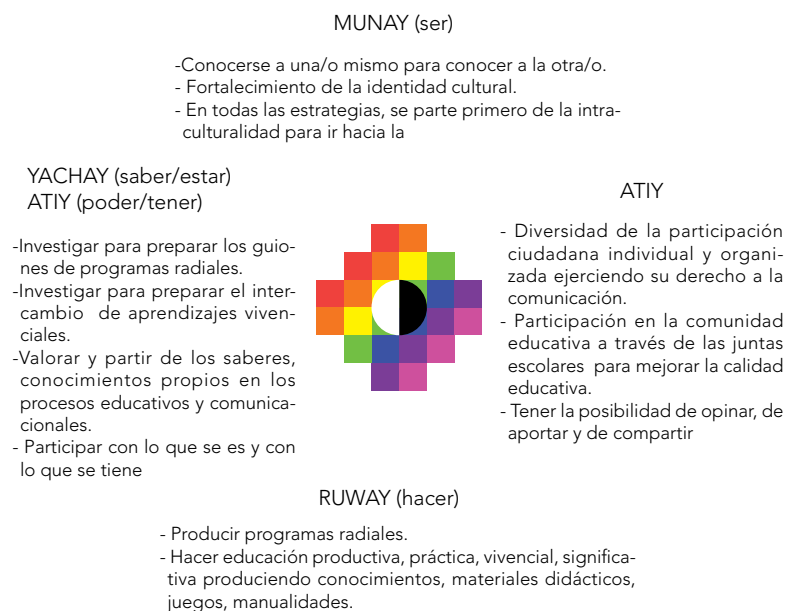
En cuanto a la última categoría que concierne a la diversidad en la participación ciudadana, en el caso de los intercambios de aprendizajes vivencial, la feria costumbrista y la recreación del *mast'aku* permitieron la participación de toda la comunidad educativa (estudiantes, padres, madres, docentes, directoras/es).

El hecho de que la participación conjunta se realice entre la diversidad de las/os actores de la comunidad educativa del CEPJA hace posible que hablemos de interculturalidad.

## 6. HALLAZGOS

Hemos descubierto que se podrían integrar los dos ejes de la temática de sistematización, a través de la herramienta metodológica de la *Chakana* (Cruz del Sur), utilizada en el análisis de los intercambios de aprendizaje vivencial y actualmente por parte del Ministerio de Educación en la implementación de la ley “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, resaltando, además, que el CEPJA, de manera institucional, mantiene una estructura institucional basada en esta herramienta metodológica.

Se presenta a continuación, de forma gráfica, un esbozo que permita entender la integralidad del trabajo educativo para la interculturalidad desde las distintas áreas del CEPJA.



## 7. LECCIONES APRENDIDAS

La reflexión en torno a nuestra experiencia denominada interculturalidad a partir de programación radiofónica e intercambios de aprendizaje vivencial nos ha llevado a identificar las siguientes lecciones aprendidas:

- Un elemento institucional identificado e importante al que queremos ponerle atención para el cometido de identificación de las lecciones aprendidas es aquél que se ha manifestado en muchas oportunidades por las/os informantes:

Aprender a relacionarnos más entre nosotras/os y con las y los demás (Reflexión de facilitadoras/es del Centro).

La experiencia aquí abordada tiene la cualidad de ser integrada por varias actividades, que, sin lugar a dudas, han representado para la institución un desafío hacia nuestra capacidad de organización en el marco de la consolidación de un trabajo en equipo capaz de coordinar y sacar adelante cada una de las acciones que conforman la experiencia. En este sentido, la sencilla afirmación de que es preciso el establecimiento de mejores relaciones devela la realidad presente de que todas y todos somos diferentes y que, al igual que en cualquier otro colectivo, esa es la riqueza que hay que saber potenciar.

Hemos identificado, gracias a una mirada crítica, el hecho de que muchas veces no hemos podido encarar este elemento como potenciador de las acciones, pero reconocemos, en este caminar, que este componente se presenta como una clave para el desarrollo del ejercicio intercultural.

- Otro elemento a rescatar es la necesaria planificación de actividades para la buena consecución de las mismas. Nuestro ejercicio y quehacer por la naturaleza institucional es enteramente educativo y, por ende, debe estar sujeto hacia una finalidad claramente planteada. Muchas veces, por la dinámica cotidiana y las acciones que desarrollamos, nos hemos topado institucionalmente con que no hemos tenido preparadas todas las acciones o que nuestro cometido de trabajo intercultural

aparece simplemente como una buena intención opacada por la cotidianidad y la rutina.

Identificamos que una cualidad importante del ejercicio educativo es construir e instaurar una cultura de la planificación, aquella que muestra el camino a seguir y que se presenta flexible ante las demandas del entorno y que claramente expresa el cometido intercultural, promoviendo la interacción, el diálogo y la construcción colectiva que supera las diferencias.

Con las actividades, hemos aprendido a no confundir la planificación con la distribución de tareas; hemos podido caer en eso, pero lo que se debe hacer es planificar el contenido de las cosas, que vamos a hablar con las personas, que tenemos que preguntar y en que tenemos que fijarnos y, para eso, hay que tener algo como indicadores de interculturalidad (Reflexión de facilitadores del Centro).

- Avanzando en este recorrido, se fija la mirada en el tipo de relaciones necesarias para potenciar las acciones que llamamos interculturales. En algún momento de nuestra experiencia, caímos en cuenta de que los procesos interculturales exigen mucho más que el intercambio folklórico y que un primer paso para explorar esta nueva dimensión educativa es develarnos ante los demás desde nuestra propia realidad e historia, superando los condicionamientos de bueno o malo y cayendo en cuenta de que nuestro paso por la historia es significativo en la medida en que nos proyecte desde la franca sencillez existencial con la que nos encontramos en el mundo.

Aprendí que la intra e interculturalidad se vive cada minuto y segundo de nuestras vidas. Por eso, es importante que hagamos siempre estas reflexiones, no como temas difíciles o ajenos a cualquier realidad. La intra y la interculturalidad parten de uno mismo y después de uno mismo con esta relación hacia las otras personas, significa esa apertura, esta forma de ser tú primero mismo y decir "Yo soy así... y me abro al mundo como yo soy" e intentas que se susciten varias interrelaciones en el nivel de empatía, de la cordialidad... y del diálogo (Sandy Guillén, productora y conductora del programa "Sumaj Kawsay").

- Se rescata, además, el aprendizaje de que los procesos de interculturalidad se dan a cada momento y en todo lugar, superando las tensiones comúnmente concebidas entre lo urbano – rural, pobre – rico, negro – blanco, etc.

...la interculturalidad se da en cualquier espacio y en cualquier momento porque ninguna persona es igual a la otra, todos somos absolutamente diferentes y en esas diferencias siempre estamos caminando por las calles, estamos compartiendo con nuestras familias que, a pesar de tener un mismo apellido, somos diferentes. Esas interrelaciones son, se dan, más allá de que sean buenas o malas (Sandy Guillén, productora y conductora del programa "Sumaj Kawsay").

- La interculturalidad, a partir de las experiencias de aprendizaje vivencial, debe tener una intencionalidad claramente definida; por eso, en apartados anteriores, mencionábamos la importancia de las planificaciones que nos permitan hacer visible este detalle tan importante; por otro lado, para poder clarificar los cometidos concretos, se hace necesario superar la creencia de que la interculturalidad no debe ser asumida como una obligación que condiciona o "porque está de moda o porque todo el mundo habla de ello", sino que debe ser asumida como elemento relevante e imprescindible al quehacer educativo.

No se trata de tolerar, la tolerancia es cuando, por ejemplo, dices: "ni modo, te tengo que aceptar"; entonces, la inter e intraculturalidad no dice que tienes que hacerlo como una obligación, no es un sentir por más que parezca muy romántico. Mirándonos, entendiéndonos, respetándonos, aceptándonos, creo que a partir de un entender claro de lo que es la intra e interculturalidad, podemos llegar a resolución clara de situaciones de conflictos y desde la educación superar este conflicto (Sandy Guillén, productora y conductora del programa "Sumaj Kawsay").

- Se concibe la educación como aquel instrumento necesario para poder transformar las realidades desiguales, cambiar aquello que segrega y denigra a la persona; en este marco, se hace preciso el considerar los procesos interculturales como aquéllos que permitirán identificar los elementos excluyentes;

esto requiere de cada una de las personas que sueñan en esta transformación, la capacidad de cuestionar aquello que es considerado normal. Un aprendizaje importante, en este sentido, es saber “cuestionar nuestro trabajo”, cuestionar lo que siempre hemos hecho para adentrarnos de a poco a un nivel de análisis en el que podamos encontrar e identificar aquello que se presenta como barrera, impidiendo ver lo que emerge y lo que, como emergencia, nos convoca.

- El tema de los programas radiales que producimos y difundimos desde la institución y las propuestas educativas en el marco del intercambio vivencial –las mismas que hemos caracterizado en su momento– deben tener la misma línea orientadora; para ello, se hace preciso considerar el hecho de “saber sensibilizar y despertar ciertos intereses en la población” para promover la confianza y la implicancia de las y los participantes tanto desde los programas de radio como de las diferentes realidades de la comunidad. Se trata de saber impulsar la participación considerando las sensibilidades de los colectivos y sus dinámicas propias de su relacionamiento. - Una de las condiciones para que la interculturalidad no se quede en la mera retórica de los procesos educativos parte de la toma de conciencia y puesta en práctica desde todas las estrategias (educación, incidencia y participación política, comunicación e fortalecimiento institucional), de la idea clara de que hacer interculturalidad tiene un propósito político en el cual se tienen que desarmar las estructuras de poder existentes en la sociedad boliviana y reivindicar la participación e igualdad de derechos de todos los seres diversos en el nivel político, económico y cultural. En el caso de los procesos comunicacionales radiales, nuestro deber diariamente es el de construir opinión pública desde una diversidad de actores, ampliando nuestra labor de dar la voz a las/os que no la tienen, democratizando así la palabra y el derecho a la información y a la comunicación.

## 8. RECOMENDACIONES

En las recomendaciones para instituciones o personas que quisieran promover la interculturalidad, podemos señalar humildemente las siguientes:

- Trabajar juntamente con la comunidad, con las organizaciones existentes en la zona y otras instituciones que trabajan en la temática. Nosotras/os, como institución, hemos aprendido mucho de las personas, las unidades educativas, las organizaciones sociales e instituciones que trabajan temas de interculturalidad, como el Centro de Culturas Originarias Kawsay.
- Profundizar tanto en las costumbres como en las relaciones de poder que se generan en el intercambio cultural. En compartir la música, el baile, la comida, la bebida no suele haber problemas, pero, cuando llegamos al tema de decisiones, aparecen los conflictos entre grupos y organizaciones que provienen de diferentes culturas.
- En educación y comunicación, es importante trabajar la utilización del lenguaje. Como ya decía Freire, el lenguaje no es inocente, el lenguaje vehicula formas de jerarquización, dominación o liberación; por ello, la urgencia de visibilizar las diferentes formas de jerarquización que reforzamos a través del lenguaje.
- Una recomendación para las instancias que toman decisión sería que las políticas educativas promuevan la interculturalidad, la descolonización, que no se reduzcan a rescatar costumbres, comida y juegos tradicionales, sino ir al fondo, si se quiere transformar la realidad.
- Para nosotras/os, como institución, se recomienda recuperar las experiencias significativas en la construcción de aprendizajes mutuos en los diferentes espacios de aprendizaje, tener mucha capacidad de registrar y sistematizar.



# 4

## FORMACIÓN PERMANENTE DE LAS Y LOS DOCENTES CON ENFOQUE DE EDUCACIÓN INTRACULTURAL, INTERCULTURAL Y PLURILINGÜE

Fundación NorSud, 2013



# ÍNDICE

Fundación Intercultural NorSud - Consejo de Capitanes  
Guaraníes de Chuquisaca

**Dirección General Fundación Intercultural NorSud**

Ing. David Torres S.

**Coordinador**

Lic. Rufino Pasquito Tarumbara

**Responsable de la sistematización**

Comunicador Julio Flores

**Técnica/o**

Lic. Raquel Martínez

Ing. Crescencio Tardío

**Equipo técnico educación intra- intercultural  
plurilingüe - Distritales**

Prof. Julio Chumira

Prof. Narciso Chacae

Profa. Melffi Santiesteban

Prof. Wilber Maratua

Lic. Doris Gonzáles

Profa. Dorca Romero

1. Introducción.....	203
2. Principios teóricos.....	204
3. Identificación de la experiencia .....	209
4. El eje de la sistematización.....	215
5. La situación inicial y su contexto .....	216
6. Proceso de intervención.....	235
7. Los resultados de la experiencia .....	260
8. Hallazgos, conclusiones y recomendaciones .....	262
9. Las lecciones aprendidas .....	267

Monteagudo, 2013.

## 1. INTRODUCCIÓN

Es evidente que las organizaciones e instituciones, en general, viven de experiencias; sin embargo, muchas de estas experiencias y aprendizajes logrados se pierden. Esta situación se atribuye a que, una vez iniciadas las acciones, ya no hay momento libre para analizar, reflexionar y recoger por escrito los aprendizajes, que permitan corregir posibles errores, rellenar vacíos u optimizar los resultados alcanzados, por cuanto, generalmente, estamos más preocupadas/os de las acciones y sus metas, antes que en la riqueza de los procesos.

En el presente documento se realiza la sistematización de una experiencia práctica de la formación de docentes de la zona del Chaco chuquisaqueño durante las gestiones 2011 y 2012, cuya forma de levantamiento de información ha sido a través de talleres, grupos focales y entrevistas.

Por tanto, el objetivo es conocer las experiencias desarrolladas por los educadoras/es; se rescatan las intenciones, el compromiso y la responsabilidad con que encararon sus quehaceres educativos, así como se identifica también que en el proceso no es suficiente la intervención de las/os educadores, sino de toda la comunidad socioeducativa, en general; se muestra también cómo se desarrollaron los eventos de capacitación así como los resultados alcanzados (memorias de eventos) como un primer paso en la búsqueda de la mejora de la calidad del proceso de enseñanza del pueblo guaraní, a partir de la capacitación docente. Por tanto, emprender una tarea de sistematización de la formación permanente de la/el docente requiere, de alguna manera, preguntarse acerca de su naturaleza, finalidad y metodología.

Asimismo, se rescata el accionar de la Fundación Intercultural NorSud, que se concentra en la ejecución de programas y proyectos que buscan consolidar procesos para el mejoramiento de condiciones que permitan, a su vez, el ejercicio de los derechos humanos e indígenas; en este sentido, desde sus inicios, se ha desarrollado un tipo de intervención centrada en respuestas a demandas de la población guaraní, referentes a educación, tierra y territorio y autonomías. El objetivo de mejorar su vida, rescatar los valores y la cosmovisión del pueblo guaraní.

## 2. PRINCIPIOS TEÓRICOS

En el entendido de que la educación intercultural bilingüe (EIB) ha seguido su propio proceso, apoyado en las diferentes leyes, se ha ido actualizando y ajustando cada vez más a la realidad de la población más necesitada, hasta llegar a la educación intra e intercultural plurilingüe (EIIP); en este sentido, a continuación, se presenta este proceso desde la Ley 1565, pasando por la actual ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, que creemos pertinente considerar para justificar las acciones que a la fecha se vienen desarrollando.

### 2.1. La Ley 1565 de Reforma Educativa de 1994

Después de un largo proceso de discusión, el 7 de julio de 1994, se pone en vigencia la Ley 1565 de Reforma Educativa. Por primera vez, se asume la educación intercultural bilingüe (EIB) como política de Estado, en correspondencia al reconocimiento de la diversidad cultural del país. La interculturalidad, el bilingüismo y la participación comunitaria son aspectos fundamentales de su planteamiento pedagógico y administrativo. Es así que, en su apartado de Bases y Fines de la Educación boliviana, en los puntos 3, 5 y 9 hace referencia a que “...la educación es democrática y debe responder a los intereses y necesidades de toda la sociedad; es intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad sociocultural del país y es promotora de la justicia, la solidaridad y la equidad social...” (Ley 1565). Por tanto, reconoce la enseñanza monolingüe y bilingüe, el currículo regionalizado y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOS); de esta manera, la Ley 1565 fue catalogada como una reforma de EIB, considerando aspectos novedosos y nunca antes atendidos.

Lamentablemente, el planteamiento de la EIB para todas/os se quedó simplemente en propuesta, implementada solamente con poblaciones rurales y, específicamente, en el nivel primario. Por esa razón, muchas/os analistas han relacionado a la Reforma Educativa con el paquete de políticas neoliberales de “discriminación positiva” y/o “compensación”, destinadas a propiciar de mejor manera la incorporación del indígena al nuevo sistema de globalización dominante. Las/os analistas más críticas/os han señalado que la Ley 1565 se disfrazó de indianista para reproducir los contenidos de la cultura occidental en la lengua propia (Patzí, 2006).

Por otra parte, respecto a la formación de docentes, esta Ley, en su artículo 15, hace referencia a que “Las Escuelas Normales Urbanas y Rurales serán transformadas en Institutos Normales Superiores en los que se llevará a cabo la formación y capacitación de los docentes que el sistema educativo requiera...” (Ley 1565). En esa perspectiva, la formación de maestras/os se realizó a través de dos modalidades diferenciadas por áreas geográficas: Los Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe (INS-EIB), en las áreas rurales, y los Institutos Normales Superiores monolingües (INS) en las áreas urbanas. Los INS-EIB fueron apoyados por el Proyecto de Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe (PINS-EIB), asesorados por la Cooperación Técnica Alemana. Dicha situación pone en evidencia que la EIB, en la Ley 1565, fue pensada especialmente para los indígenas y/o para las poblaciones rurales, donde la lengua indígena originaria es predominante.

Asimismo, en la Ley 1565, se crean las denominadas “Licenciaturas Especiales”, orientadas a proporcionar espacios de formación y actualización a las/os profesores en ejercicio, otorgándoles el grado académico de licenciatura, entre ellas, las Licenciaturas en Educación Intercultural Bilingüe. Actualmente, varias son las universidades públicas y privadas que implementan licenciaturas especiales en: Administración educativa, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Básica y Ciencias de la Educación, con menciones en administración educativa, educación básica, educación inicial, educación especial, EIB y otros. Sin embargo, pese a los muchos esfuerzos realizados, los logros de la EIB, relacionados con el aprendizaje de las/os niños/as, la creación de innovaciones pedagógicas, la identidad, la autoestima y la valoración de las culturas indígenas, se circunscribieron solamente al ámbito rural; por lo tanto, su alcance fue limitado.

Así, la Reforma Educativa de 1994 terminó siendo cuestionada, debido, entre otros motivos, a la ausencia de sustento político ideológico en su planteamiento, razón que finalmente provocó que, en el segundo Congreso Nacional de Educación del año 2006, se decidiese reemplazarla, aprobando el proyecto de la Ley educativa “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, proyecto que finalmente terminó siendo aprobado como Ley de la Educación 070 el año 2010.

## 2.2 La Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”

La Ley de Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” debe ser entendida en el marco de los procesos de transformación política, social, económica, cultural y educativa, estipulados en la nueva Constitución Política del Estado boliviano, aprobada a principios del año 2009.

*Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país (Constitución Política del Estado Plurinacional; Capítulo Primero, artículo 1).*

En estas circunstancias, se avizora el nuevo escenario político social como el ideal que ofrece esperanzas para que las relaciones de poder entre indígenas y no-indígenas asuman una nueva perspectiva de complementariedad y de democracia, antes que la tradicional exclusión y discriminación.

En este mismo sentido, la Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” se convierte en un modelo educativo que busca mejorar, además de la calidad educativa, las relaciones de poder entre la población indígena y no-indígena, desde el ámbito específico de la educación, donde se rescaten, valoricen y fortalezcan los conocimientos y la cosmovisión de los pueblos indígenas. Fueron los pueblos indígenas, quienes en reiteradas ocasiones denunciaron el carácter colonizador y aculturizante de la educación, demandando, e incluso elaborando, propuestas educativas basadas en sus culturas, pero abiertas a otras. Así, en el segundo Congreso Nacional de Educación del año 2006, agrupados en el denominado Bloque Indígena<sup>1</sup>, presentaron su propuesta educativa, base para la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

<sup>1</sup> Consejo Nacional de Ayllus y Marcas del Qullasuyu (CONAMAQ), la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB), la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), la Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia (CSCB), la Federación Nacional de Mujeres de Bolivia “Bartolina Sisa” (FNMCB) y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOS).

En ese marco, se han encaminado acciones para la transformación integral de todo el Sistema Educativo Plurinacional, desde el nivel inicial hasta el universitario. De la misma forma, el Sistema de Formación de Maestros y Maestras se ha visto en la necesidad de transformar y fortalecer su planteamiento curricular en todas sus instancias: inicial, post gradual, continua y complementaria. No se debe olvidar que muchas/os de las/os profesoras que actualmente se encuentran ejerciendo su profesión en las distintas unidades educativas fueron formadas/os en el marco del Código de la Educación Boliviana de 1955 y otros, bajo el enfoque de la Reforma Educativa de 1994. En estas circunstancias, las/os profesoras en ejercicio desconocen los lineamientos de la Ley educativa y, por tanto, existe la necesidad de implementar procesos de formación y actualización con base en los principios de la nueva educación.

## 2.3 Intervención en el Chaco Chuquisaqueño

En los municipios del Chaco chuquisaqueño en el 2009 se realiza un diagnóstico en el cual se llegó a observar que en los niveles de primaria y secundaria de la mayoría de los centros educativos, el proceso de enseñanza se realiza de manera monolingüe, cuando la gran mayoría de las/os niñas/os vienen de familias de habla guaraní, no se desarrollan competencias trabajando contenidos que no responden a su contexto y a su cultura. Se excluía la posibilidad de que las/os niñas/os aprendan una lengua originaria, preferentemente la lengua materna.

Por otra parte, se observó también que la falta de integración de los padres y madres de familia al proceso de gestión curricular de la escuela provoca una forma de exclusión, que no es ajena a la preocupación de los padres y madres de familia; a pesar de que la legislación boliviana reconoce la plena participación de “escuela - comunidad”, se minimizaban los aportes de los padres y madres a los centros de formación.

Por tanto, se busca atacar dos grandes factores de exclusión del sistema educativo boliviano: cultura y género, explicada por la problemática de que, a pesar de haber incorporado interculturalidad, bilingüismo y género en la Reforma Educativa, se evidencia que la experiencia no fue desarrollada en la magnitud esperada, debido a que los contenidos y metodologías aplicadas se redujeron a simples manifestaciones folklóricas regionales y, en muchos casos, represen-

tativas de los pueblos indígenas. No se profundizaron los principios de la cosmovisión indígena rectores de la organización de sus sociedades y no se promovieron encuentros de diálogo entre culturas que posibiliten recuperar en la vida práctica la complementariedad, la reciprocidad, el consenso entre otros principios. La situación del bilingüismo tuvo desenlaces preocupantes, pues, en lugar de tomar en cuenta los contextos y especificidades lingüísticas regionales, se uniformizaron los idiomas, de tal forma que determinadas palabras referían distintos conceptos o comprensiones. Los padres y madres de familia, estimuladas/os por la poca disposición de las/os profesores y al influjo de éstos, terminaron exigiendo la enseñanza en castellano, manteniendo una práctica educativa transmisora en una lengua que no ayuda a relacionar ni razonar la realidad bajo las estructuras mentales indígenas e iba generando gradualmente desadaptaciones sociales, familiares, puesto que las relaciones entre madre-padre e hija/o se iban desestructurando más a partir de nuevas referencias y sentidos de vida cercanos a la ciudades y formas occidentales de vida que a las establecidas en su vida cotidiana.

Es evidente, también, que la nueva educación requiere de la formación de nuevas/os maestras/os de acuerdo con la ideología descolonizadora y el nuevo enfoque educativo imperantes en la coyuntura actual; sin embargo, es innegable que habrá que esperar cierto tiempo hasta que los primeros egresados de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros puedan desempeñarse como profesoras/es. Mientras tanto, las/os encargadas/os de poner en práctica el nuevo enfoque educativo son las/os profesoras/es en ejercicio.

Por tanto, las/os docentes se constituyen al mismo tiempo en sujeto colectivo de derechos y obligaciones. El plan formativo que está en proceso de implementación en el marco de la alianza de las organizaciones CEA Titicachi, CEMSE, CEPJA, Centro Yachay Tinkuy y NorSud, va dirigido, por un lado, a hacer efectivo su derecho a recibir la información necesaria para el desempeño de su trabajo y, por otra, a hacer efectiva su obligación de impartir una educación de calidad. Se pretende, con las capacitaciones, contribuir a generar entre las/os docentes las capacidades suficientes para que puedan incluir en sus planes de aula y en su práctica pedagógica los enfoques de intra-interculturalidad, género y derechos humanos.

### 3. IDENTIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La acción de sistematizar implica fundamentalmente la interpretación crítica para comprender el sentido de una experiencia y la identificación de la lógica de la acción realizada, que permita obtener conclusiones y posibilitar la extrapolación pertinente; referidas a las acciones ejecutadas vistas como procesos que se desarrollan en un período determinado, en las que intervienen diferentes actoras/es, en un contexto económico, social y en el marco de una institución determinada.

Por otra parte, al constituir un proceso participativo, la sistematización supone un acercamiento hacia todas/os las/os involucradas/os en la intervención, especialmente hacia el grupo meta. Brinda, por tanto, la oportunidad de analizar, junto a ellas/os, mediante el testimonio, cuáles fueron los factores que contribuyeron positiva o negativamente en el desarrollo de la intervención

El eje temático elegido corresponde a la formación intra e intercultural, a partir de un taller nacional, realizado en la gestión 2011, donde participaron las organizaciones en alianza: NorSud, InteRed, CEMSE, CEPJA, Yachay Tinkuy y el CEA Ildefonso de las Muñecas.

En este marco, el tema elegido por NorSud para la sistematización es la "Formación permanente de las/os docentes con enfoque de educación intracultural, intercultural y plurilingüe", basados en la existencia de información y documentación que respaldan su fundamentación teórica, objetivos, alcance, cobertura y metodología, experiencia que aún se encuentra en ejecución y tiene una duración mínima de tres años.

Una vez definido el aspecto anterior, metodológicamente, el siguiente paso a seguir ha sido la elaboración de un plan de sistematización con fechas concretas, responsables identificados, etc., para luego definir los hitos de la experiencia, instrumento que ha ayudado a reconstruir la historia vivida; para este cometido, se ha trabajado al interior del equipo técnico del convenio y se han identificado momentos clave, estrategias utilizadas, grupo meta, etc., tal cual se muestra a continuación:

Situación inicial	Proceso de gestión	Diseño del proyecto	Inicio de la intervención	Inicio del trabajo	Continuación del proceso	Finalización del proceso
<p><b>HITOS</b></p> <p>Congreso de educación del pueblo guaraní donde se demanda la formación permanente del docente.</p> <p>Demanda de una Ley de educación que tome en cuenta y responda al contexto socio cultural del pueblo guaraní.</p>	<p>Reuniones con SEDUCA, Ministerio de Educación, CEPOS, que permitieron realizar estructuras de formación docente.</p>	<p>Diseña una nueva propuesta con pro-ceso de Educación Inclusiva donde se tiene proceso de formación docente que responde a las nuevas políticas de educación nacional y sobre todo, al contexto del pueblo guaraní.</p>	<p>Procesos de coordinación y conformación del equipo multidisciplinario para la formación docente.</p>	<p>Organización del programa de formación docente a partir de 10 módulos.</p> <p>Capacitación de 3 módulos de actualización docente (Sistema Educativo Plurinacional, Educación EIIP y currículo regionalizado).</p>	<p>Capacitación de 3 módulos. *</p> <p>Seguimiento al proceso</p>	<p>Culminación de 2 Módulos. *</p> <p>Evaluación proceso de 5 módulos.</p>
<p><b>CONTEXTO</b></p> <p>*Exigencia del pueblo guaraní para responder a los desafíos de la educación bilingüe.</p> <p>*Docentes tienen que adecuarse a la realidad y contexto del pueblo guaraní. Nos hemos encontrado con una realidad de incivilización del pueblo guaraní frente a las autoridades educativas del Estado.</p> <p>*Inicia procesos de organización, exigir demandas ante autoridades educativas y realizar espacios como el I Congreso de Educación del Pueblo Guaraní, se ha planteado el tema de formación de recursos humanos con temáticas acorde al contexto socio cultural del pueblo guaraní.</p>	<p>2007</p>	<p>2009</p> <p>*Proyecto toma en cuenta y conoce las demandas a través del equipo técnico multidisciplinario y plantea procesos más consolidados en coordinación con las instancias educativas del pueblo guaraní y Ministerio de Educación: CEPOG, CCCH, Capitanías Zonales, Dirección Distrital, directores de núcleo y docentes.</p>	<p>2010</p> <p>Convenio AECID-InteRed 10-C11-041 "Educación básica gratuita, de calidad e inclusiva para niños, niñas, Jóvenes y adultos, especialmente niñas y mujeres indígenas de zonas rurales de Bolivia"</p>	<p>2011</p> <p>Situación Actual</p>	<p>2012</p> <p>Evaluación de proceso capacidades</p>	<p>2013</p> <p>2014</p> <p>Situación final</p>

El esquema anterior permite dividir el proceso en etapas, que, como se observa, no está centrado en las actividades de capacitación, sino que viene desde un período anterior, cuando se identifica la problemática, se sugiere, elabora y ejecuta la alternativa de solución y se llega al proceso mismo de capacitación.

**Primera Etapa, 2007: situación inicial de reconocimiento de la problemática**

Se parte de dos aspectos fundamentales; por una parte, la realización del Congreso de Educación del Pueblo Guaraní, desarrollado en la gestión 2007, donde se demanda la formación permanente de las/os docentes, con las siguientes conclusiones principales:

- Capacitación continua para las/os profesores bilingües, por equipos técnicos especializados.
- Formar bachilleres técnico humanísticos en diferentes áreas.
- Implementación de un instituto académico lingüísticos, para que las/os profesores sigan estudiando.
- Creación de ítems para profesoras/os bilingües del departamento de Chuquisaca.
- Ajuste de la malla curricular para la formación docente, tomando en cuenta los saberes y conocimiento de los *arakua iya* (sabios guaraníes).
- Apoyar la capacitación de maestras/os interinas/os interinos para que se profesionalicen con especialidades en temáticas referentes al pueblo guaraní de Chuquisaca.

Otro de los aspectos fundamentales es el surgimiento de la Ley de Educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez" que responde a las necesidades e intereses del pueblo guaraní, donde se considera que "la transformación y los cambios educativos deben desarrollarse en el marco de la EIIP en la perspectiva de superar las experiencias piloto de la EIB de los años 1989 -1994. Por tanto, se inicia la construcción de la EIIP como política constitucional muy débil en su camino de implementación, debido a la incertidumbre que dejó

en los principales actores de la educación como son los docentes, quienes necesitan formación, capacitación y, sobre todo, actualización en la EII, toda vez que las políticas educativas en este nivel van siendo elaboradas con demasiada lentitud...” (Boletín Virtual Concejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia, mayo de 2013; Gregorio Gabriel Colque, técnico de EIB – CEA).

### **Segunda Etapa, 2008-2009: Proceso de gestión – Diseño del proyecto**

En este proceso, se levanta una línea base y se diseña una nueva propuesta de educación inclusiva con sus enfoques de género, derechos humanos, intra e interculturalidad; se plantea un componente específico vinculado con el fortalecimiento de capacidades de las/os docentes de acuerdo con el nuevo marco normativo vigente en el país.

En esta etapa, se observa la participación efectiva principalmente de las autoridades educativas, comunales, zonales y departamentales como de las/os docentes y padres y madres de familia.

### **Tercera Etapa, 2010-2011-2012: Intervención propiamente dicha**

Se inicia la intervención en educación inclusiva en alianza con el CEA-Titicachi, CEMSE, CEPJA, Centro Yachay Tinkuy y NS, siendo una de sus áreas de acción el Chaco chuquisaqueño<sup>2</sup>; se trabaja con la comunidad educativa en busca de educación intracultural, intercultural y plurilingüe, desde la visión del pueblo guaraní, con acciones dirigidas a:

- Formación complementaria a docentes en el manejo de planes de aula, actualización en normativas vigentes.
- Formación a estudiantes, docentes y padres y madres de familia en derechos humanos y equidad de género.
- Formación desde un enfoque inclusivo, en la educación intracultural y plurilingüe, derechos humanos y género.

<sup>2</sup> El Chaco chuquisaqueño incluye 5 municipios y aglutina 82 comunidades guaraníes.

- Integrar las áreas curriculares a través de ejes articuladores, que generen procesos de enseñanza y aprendizaje con enfoque de educación intracultural, intercultural y plurilingüe.
- Desarrollar la aplicación de la intraculturalidad en los municipios del Chaco chuquisaqueño.
- Promover el cambio de actitud de las/os maestras/os frente al nuevo enfoque educativo.
- Sistematizar, conocer y aplicar la nueva Ley de Educación N° 070 y otra normativa que ampara la política educativa.

En este marco, actualmente, se desarrolla un proceso modular que está en la fase de implementación, siendo que, en el presente documento, se hace mención a la experiencia lograda a la fecha, resaltando los aciertos y las dificultades encontradas en el proceso.

Para este cometido, de inicio, se han realizado reuniones de coordinación con autoridades educativas, comunales del Consejo de Capitanes Guaraníes de Chuquisaca (CCCH) y docentes para concretar la temática a ser impartida, las modalidades y metodología de intervención, entre otras.

Se ha concretado acuerdos interinstitucionales con los directores distritales, directoras/es de núcleos educativos y representantes del SEDUCA de Chuquisaca, y las instituciones educativas que apoyan al pueblo guaraní de Chuquisaca para coordinar el proceso de la capacitación de docentes de los cinco distritos educativos del Chaco chuquisaqueño

Una de las acciones de importancia ha sido la reunión interinstitucional de actoras/es educativas/os de la nación guaraní, direcciones distritales de educación del Chaco boliviano, autoridades educativas departamentales de Tarija, Santa Cruz, Chuquisaca y la Unidad de Política de Educación Intra-Intercultural Plurilingüe, del Ministerio de Educación, realizada en el mes de mayo del 2011, donde se presentó el plan de formación de docentes. Las autoridades educativas sugirieron que tanto el currículo regionalizado de la nación guaraní, como el currículo base del Ministerio de Educación sean



considerados como el cimiento de la educación para la mejora de la calidad educativa en el aula o fuera del contexto.

Posterior a ello, en la gestión 2011, en coordinación con cuatro direcciones distritales de educación (Machareti, Huacaya, Huacareta y Muyupampa), se han realizado los eventos de capacitación, en la temática de:

- Principios del Sistema Educativo Plurinacional: Educación Intracultural, intercultural y plurilingüe y educación productiva.
- Principios y valores de la nación guaraní y currículo regionalizado.

Estos eventos contaron con la participación de un promedio de 136 docentes, 64 varones y 72 mujeres.

En la gestión 2012, se ha continuado el proceso en cuatro distritos educativos – Machareti, Huacaya, Monteagudo y Huacareta–, con la participación promedio de 147 docentes, 67 varones y 80 mujeres, en las temáticas de:

- Enfoque basado en Derechos Humanos.
- Perfil docente.
- Equidad de género.
- Innovación pedagógica y comprensión lectura.
- Currículo regionalizado de la nación guaraní.
- Investigación educativa y metodología de investigación-acción.
- Elaboración del plan de aula y plan de centro.

## 4. EL EJE DE LA SISTEMATIZACIÓN

La Fundación Intercultural NorSud ha precisado como eje temático específico el siguiente:

*La formación permanente del docente con enfoque de educación intracultural, intercultural y plurilingüe.*

A su vez, el eje fue desagregado en sus principales componentes, orientando así los elementos a recuperar y a interpretar, siendo finalmente la pregunta motivadora y orientativa:

*¿Cómo las/os docentes interpretan la educación intra e intercultural plurilingüe a partir de la capacitación recibida, para plasmarla en los planes y proyecto de aula, desde un contexto/cosmovisión del pueblo guaraní?*

## 5. LA SITUACIÓN INICIAL Y SU CONTEXTO

### 5.1 Presentación general de la institución que ejecuta la experiencia

La Fundación NorSud se constituye el 2 de febrero de 1992, por un movimiento de mujeres indígenas quechuas, en sus primeros años, como grupo intercomunal de base indígena; en el año de 1995, se forja una unión entre mujeres indígenas, ambientalistas y profesionales de diversas ramas técnicas y consolida como una ONG, para así poder tener un mayor acceso y representación en la sociedad civil, buscando su ideal de justicia social, conservación de la biodiversidad, libertad, autodeterminación, equidad de género y supervivencia cultural.

Desde la gestión 2005, la Fundación Intercultural NorSud comenzó su trabajo siguiendo su Plan Estratégico Decenal (2005-2015), denominado “Juntos es Posible” con un conjunto de programas decenales; el fin es contribuir al logro de los “Objetivos de Desarrollo del Milenio”, un plan respaldado por 189 países en la cumbre del milenio de Naciones Unidas, celebrada en Nueva York, en enero del 2000. Este acuerdo mundial tiene planteados ocho objetivos que van desde la erradicación de la extrema pobreza hasta el combate del sida y otras enfermedades; por tanto, los programas ejecutados por NorSud siguen esa línea y son:

- Programa de Desarrollo Territorial Potosí Centro “2015 Juntos es Posible”.
- Programa de Desarrollo Territorial Chuquisaca Norte “2015 Juntos es posible”.
- Programa de Desarrollo Territorial Chuquisaca Centro “2015 Juntos es posible”.
- Programa de Desarrollo Territorial Chaco “2015 Juntos es Posible”.
- Programa temático por los derechos de los pueblos indígenas.

Operativamente, estos programas buscan atacar las causas estructurales de la pobreza, promoviendo acciones dirigidas a mejorar la calidad de vida de las poblaciones más necesitadas, luchando a favor del derecho a la alimentación, acceso a la educación en equidad de género, acceso a la salud, generando el desarrollo socioeconómico local desde un enfoque de respeto y preservación del medio ambiente.

Realizando una mirada a las acciones desarrolladas en la zona de intervención, se hace referencia a los proyectos ejecutados de mayor importancia vinculados a la temática educativa:

2006:

- Desarrollo integral de comunidades guaraníes de Ity – Karapirrenda, donde se han atendido aspectos de salud, educación y producción, desde un enfoque de equidad de género; por ejemplo, se ha contribuido a la disminución de la deserción escolar a través de la ampliación de la infraestructura educativa y la implementación de un plan curricular bilingüe en las escuelas de Karatindi, Pentirenda, Ity y Taperillas, como unidades piloto.
- Desarrollo integral de comunidades indígenas guaraníes de Iguembe, donde, además de desarrollar capacidades de mujeres y hombres indígenas para que se apropien de los resultados del proyecto, ha sido necesario capacitarlos para que ellos mismos promuevan el ejercicio efectivo de la ciudadanía, la autodeterminación y la defensa de sus derechos étnicos. En el área educativa, se han alfabetizado a 126 guaraníes y ampliado las infraestructuras educativas y se han aplicado planes curriculares bilingües en las unidades educativas de Karatindi y Pentirenda (unidades piloto).
- Plan de intervención trienal PIT 2007 – 2009; ubicado en los municipios de Villa Vaca Guzmán y Villa Huacaya, con el programa se ha logrado construir aulas e internados, para promover la atención de las necesidades básicas educativas y la ampliación de la cobertura del sistema educativo público para la población de los municipios del área de desarrollo territo-

rial. (Actualmente, este programa ha sido extendido con otro trienal hasta el 2013).

Si bien se dieron estas intervenciones en el 2006, a partir del 2007, NorSud intensificó su trabajo en el Chaco, por una particular combinación de procesos históricos, sociales y económicos de un grupo indígena particularmente “guaraníes que no pueden ejercer efectivamente sus derechos”<sup>3</sup>, siendo los proyectos ejecutados en este período los siguientes:

- Mejora de los servicios educativos y de capacitación en el centro poblado de Muyupampa.
- Mejora del nivel educativo de la población guaraní, especialmente mujeres y niñas, de tres municipios en Chuquisaca.
- Fortalecer el proceso de erradicación del analfabetismo y promover el acceso de las/os indígenas guaraníes a la educación en el municipio de Huacaya.

El 2008, se evidencia que las necesidades educativas en el Chaco chuquisaqueño son múltiples, debido a la diversidad cultural de la zona; por tanto, NorSud trabaja en la educación bilingüe y la incorporación de mecanismos para incluir temas transversales, como derechos e interculturalidad, género y medio ambiente en el currículo escolar, se inicia la consolidación de la coordinación de trabajo con las direcciones distritales de Educación; por tanto, se refuerza el trabajo en los dos últimos proyectos mencionados anteriormente.

En el programa de derechos indígenas, en el 2009, se han dado los primeros pasos en la promoción e información sobre derechos culturales, la promoción de la tolerancia cultural y la interculturalidad; se han considerado las dificultades y los avances en el derecho a la educación y la lengua materna. Al incidir en la promoción de derechos culturales a partir del sistema educativo, no sólo se hace énfasis en la educación y la lengua, sino en todos los otros elemen-

<sup>3</sup> Las provincias del Chaco chuquisaqueño se caracterizan por “la pobreza extrema de las familias y comunidades guaraníes, así como el generalizado abandono, la falta de acceso a servicios básicos y la persistencia de un sistema de servidumbre, explotación y la falta de acceso a la justicia...” Diagnóstico de situación: servidumbre y empadronamiento en el Chaco chuquisaqueño. Defensor del Pueblo. Noviembre de 2005.

tos de la interculturalidad, es decir, la solidaridad, la inclusión, la esencia cultural, la calidad educativa y la participación del pueblo guaraní en el diseño del currículo escolar. Durante este período, se han iniciado procesos de discusión sobre la educación intracultural, intercultural y plurilingüe, siendo que se ha verificado también la necesidad de mayor involucramiento del pueblo guaraní en los procesos educativos del Chaco chuquisaqueño.

En la gestión 2009, se inicia la elaboración de una propuesta de mayor impacto en educación inclusiva, iniciando con la elaboración de una línea base que ha permitido consolidar una propuesta de intervención con recursos de la cooperación española (ver apartado 2.3).

Por su parte, en el 2010, se lanzan proyectos vinculados con la temática específica de derechos, se fortalecen las capacidades de la organización guaraní, se apoya en la restitución de tierras, se apoyan los procesos de autonomía indígena entre otros; asimismo, se hace referencia al proyecto de derechos humanos y diálogo, donde se realiza el apoyo para la mejor participación en los procesos de discusión en diversa temática de derechos de la organización guaraní. Se forma parte de la plataforma internacional como parte del programa Gran Chaco Americano (Paraguay, Argentina y Bolivia), donde se ha desarrollado un documento analítico sobre políticas públicas para los pueblos indígenas.

Como se puede constatar a partir de los proyectos ejecutados en la zona, NorSud pone énfasis en intervenir con acciones que permitan reducir el atropello en los derechos de la población guaraní, implementar procesos sostenidos de fortalecimiento de la organización Consejo de Capitanes Guaraníes de Chuquisaca (CCCH) para la participación social, apoyo técnico especializado para la reivindicación de los derechos humanos y colectivos, incentivar el debate de las nuevas leyes promulgadas en el nivel nacional que tengan que ver con sus derechos, apoyar en la elaboración de propuestas para realizar incidencia política, es decir, empoderar la organización e individuos como sujeto de derechos. Ligadas a este enfoque, se encuentran la inter e intraculturalidad, vinculadas con mayor preferencia a la intervención en el área educativa, con la finalidad de promover, a partir de las relaciones que se dan en las comunidades, familias y en las unidades educativas, la convivencia social,

para rescatar y favorecer las relaciones de respeto, comprensión y enriquecimiento mutuo. Por tanto, se concibe como un proceso de enseñanza aprendizaje y se constata que es una respuesta a las necesidades sentidas del pueblo guaraní. Sin embargo, se es consciente también de que, a partir de la intraculturalidad (rescate de valores de la propia cultura, etc.), lograremos a largo plazo la interculturalidad, para la construcción conjunta de una sociedad mejor donde se aminoren las desigualdades que también están en la razón de ser de NorSud.

Por su parte, el enfoque de género es transversal; por tanto, es tomado en cuenta en todas las intervenciones de NorSud; más aún si se observa todavía la pervivencia de los estereotipos y roles de género evidenciada en la desventaja de las mujeres guaraníes; por ello, se busca impulsar el empoderamiento de los colectivos de mujeres, la educación en igualdad, mejorar la salud y calidad de vida de las mujeres, profundizar en el conocimiento de la realidad de mujeres y hombres, y promover el desarrollo de capacidades en condiciones de igualdad con los hombres.

## 5.2 Diagnóstico de la situación socioeconómica de la población involucrada en la experiencia

Cabe indicar que la información que a continuación se presenta ha sido extractada del diagnóstico del pueblo guaraní elaborado en las gestiones 2009-2010.

### 5.2.1. Ubicación geográfica

La intervención de NorSud se centra en el área de acción del pueblo guaraní de Chuquisaca, que habita la región denominada tradicionalmente como el Chaco chuquisaqueño; la región está constituida administrativamente por las provincias Hernando Siles y Luis Calvo, las que, a su vez, están conformadas por los municipios de Monteagudo, Huacareta, Villa Vaca Guzmán, Huacaya y Macharetí. La región del Chaco chuquisaqueño se encuentra ubicada al Sudoeste del departamento de Chuquisaca, siendo accesible a través de la ruta Diagonal Jaime Mendoza, en el tramo que va desde Sucre hacia Camiri. La población principal de la región es Monteagudo, que se encuentra a una distancia de 315 kilómetros de Sucre.

La región limita al Noreste con la provincia Cordillera del departamento de Santa Cruz (parte de la región denominada como Chaco cruceño), al extremo este con la República del Paraguay, al Sur con las provincias Gran Chaco y O'Connor del departamento de Tarija (región denominada como Chaco tarijeño) y, al Oeste, con las provincias de Sud Cinti, Nor Cinti, Azurduy y Tomina, del departamento de Chuquisaca.

El pueblo guaraní está presente en esta región aglutinado en 76 comunidades en 9 capitanías zonales, que corresponden administrativamente a los municipios y provincias de acuerdo con el siguiente cuadro:

CUADRO 1. CORRESPONDENCIA ENTRE LA ORGANIZACIÓN DEL PUEBLO GUARANÍ DE CHUQUISACA Y LA DIVISIÓN POLÍTICA ADMINISTRATIVA DE LA REGIÓN			
Nº	Capitanía guaraní	Municipio	Provincia
1	Mboicovo		
2	Santa Rosa	Villa Huacaya	
3	Macharetí		
4	Ivo	Macharetí y Cuevo (Santa Cruz)	Luis Calvo
5	Kereimbairenda (Muyupampa)		
6	Iguembe	Villa Vaca Guzmán	
7	Ingre	San Pablo de Huacareta, Monteagudo	
8	Huacareta		Hernando Siles
9	Añimbo	San Pablo de Huacareta	

Fuente: Elaboración propia con base en el Diagnóstico integral CCCH, 2009.

### 5.2.2. Descripción del entorno

La región del Chaco chuquisaqueño se halla constituida por tres pisos ecológicos (o subregiones), que van desde la subregión subandina (al Noroeste) hasta la subregión de la llanura chaqueña (Sureste), pasando por la subregión del pie de monte. De acuerdo con los rangos altitudinales, vegetación predominante y características fisiográficas observadas, estos pisos ecológicos tienen las siguientes características:

a) Subregión subandina, conformada por una sucesión irregular de serranías y valles, variedad de microclimas y mayor precipitación pluvial anual (700 – 900 mm.).

b) Subregión del pie de monte, subtropical o zona de transición entre las últimas estribaciones andinas y la llanura; la precipitación pluvial alcanza los 600 mm.

c) Subregión de la llanura chaqueña, extensión inmensa, arenosa, más seca, con precipitaciones pluviales de 450 – 600 mm.

El clima en toda la zona es subhúmedo, subhúmedo seco y semiárido en la zona este del Chaco; asimismo, existen temperaturas mínimas y máximas, se tiene en la zona del subandino las temperaturas medias de 19,6°C y 21,8°C en el Chaco y las temperaturas máximas absolutas dan un promedio de 38,1°C en el subandino y 43,4°C en la llanura chaqueña.

La textura de los suelos agrícolas de la región son franco arenosas (FA), areno fangosas (AF) y franco arcillosas (FY), con pH neutros a alcalinos, livianos y aptos para el cultivo de maní, maíz, ají y leguminosas. Sin embargo, las características texturales mencionadas determinan que los suelos sean muy frágiles y susceptibles a la erosión hídrica y lixiviación de sus sales y minerales.

### 5.2.3. Información socioeconómica del pueblo guaraní de Chuquisaca

#### Información demográfica del pueblo guaraní de Chuquisaca

De acuerdo con información recogida por el diagnóstico del 2010, la población guaraní del Chaco chuquisaqueño en la región alcanza aproximadamente a 10.172 personas, de las cuales 8.649 viven en comunidades afiliadas a la organización guaraní (CCCH) y el resto, 1.523, se encuentran asentadas entre áreas dispersas, comunidades mixtas, centros poblados y haciendas.

Descripción	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
Población	5.262	4.910	10.172
Porcentajes	54,73%	48,27%	100%

Fuente: Elaboración propia con base en boletas familiares CCCH, 2009.

De acuerdo con estos datos, el índice de masculinidad de la población guaraní es de 117, es decir que por cada 100 mujeres hay 117 hombres; en relación porcentual, el total de hombres alcanza al 54,73% frente a 48,27% de la población femenina.

Nº	Zona	Hombres	Mujeres	Total Hab	Total Familias
1	Ivo	434	410	844	198
2	Santa Rosa	467	432	899	190
3	Mboicovo	343	317	660	123
4	Kereimbairenda	512	481	993	218
5	Macharetí	1.109	992	2.101	492
6	Huacareta	419	389	808	158
7	Ingre	618	634	1.252	271
8	Iguembe	436	432	868	179
9	Añimbo	119	105	224	47
Total General		4.457	4.192	8.649	1.876

Fuente: Boletas Familiares CCCH, 2009.

Las zonas con mayor concentración poblacional son: Macharetí, Ingre y Kereimbairenda (Muyupampa), representando entre las tres el 50% de la población total de las nueve zonas. La zona con menor cantidad de población es Añimbo, con sólo 224 habitantes, distribuidos en 47 familias; esto se debe a que esta zona sólo cuenta con dos comunidades (Yaire y Yairembia). El resto de las zonas presenta una población mayor a 800 y menor a 900 habitantes.

En general, el promedio de miembros por familia en las nueve zonas es homogéneo, alcanzando a 5 personas; las únicas zonas que presentan un promedio menor, equivalente a 4 miembros por familia son Ivo y Macharetí.

## Origen étnico y autoidentificación

La estructura poblacional del Chaco chuquisaqueño alberga personas de origen quechua, aimara, mestizos y, en mayor proporción, guaraní; este mosaico se refleja en la estructura poblacional de varias comunidades que forman parte del CCCH, como es el caso de la comunidad de Ancahuasu, perteneciente a la zona Mboicovo, en la cual el 75% de la población es campesina mestiza; sin embargo, es parte de la organización guaraní.

A continuación, se muestra la población de cada una de las zonas guaraníes de acuerdo con su origen étnico y autoidentificación, consultadas a través de boletas familiares en cada comunidad.

Zona	Total población	Origen étnico			Autoidentificación		
		Guaraní	Campe-sino	Otro	Guaraní	Campe-sino	Otro
Ivo	844	485	336	23	526	3	315
Santa Rosa	899	827	71	1	863	0	36
Mboicovo	660	418	242	0	461	197	2
Kereimbairenda	993	882	111	0	911	3	79
Macharetí	2.101	1.938	109	54	2.023	3	75
Huacareta	808	747	61	0	748	60	0
Ingre	1.252	1.251	0	1	1.251	0	1
Iguembe	868	861	7	0	867	0	1
Añimbo	224	183	40	1	188	26	10
Total	8.649	7.592	977	80	7.838	292	519
Porcentaje	100	87,78	11,30	0,92	90,62	3,38	6,00

Fuente: Boletas Familiares CCCH, 2009.

## Población por sexo y grupos etáreos

Se ha tomado en cuenta la población total guaraní asentada tanto en comunidades consolidadas pertenecientes orgánicamente al CCCH como las personas guaraníes asentadas en comunidades dispersas, centros poblados y haciendas. Se observa que la mayor concentración de la población se encuentra en las edades comprendidas entre los 0 a 19 años, siendo, por tanto, la población predominantemente joven.

Edades	Hombres	Mujeres	Total
0-4	626	582	1.208
5-9	733	739	1.472
10-14	852	802	1.654
15-19	645	577	1.222
20-24	413	359	772
25-29	324	309	633
30-34	308	239	547
35-39	272	253	525
40-44	247	218	465
45-49	216	165	381
50-54	130	123	253
55-59	140	134	274
60-64	97	136	233
65-69	107	93	200
70-74	76	85	161
75-79	36	48	84
80 y mas años	40	48	88
Total	5.262	4.910	10.172

Fuente: Boletas Familiares CCCH, 2009.

## Condiciones de vida y acceso a servicios

En su generalidad, las condiciones de vida de las familias guaraníes en relación con el acceso a servicios básicos, como ser: vivienda, agua, energía eléctrica, comunicación y transporte son muy limitadas; las familias no son atendidas por las autoridades estatales, por lo que se considera que el transitar a la autonomía indígena sería una solución a la falta de atención no sólo de los servicios básicos, sino también a los aspectos sociales que conciernen a la educación y salud.

Con respecto al indicador de acceso a una vivienda propia, tomando en cuenta el total de familias distribuidas en las 76 comunidades de las 9 zonas guaraníes, tenemos: de 1.876 familias, 1.168 familias poseen una vivienda propia, es decir, 85,1% sobre el total de familias. A pesar de que un alto porcentaje de familias cuentan con una vivienda propia, éstas carecen, en su mayoría, de condiciones apropiadas de habitabilidad. Tomando en cuenta el promedio de miembros por familia, que es de 5 personas, y comparando este dato con el número de habitaciones con que cuentan las viviendas,

un 95% de éstas sólo cuenta con una habitación, por lo que las condiciones de hacinamiento son alarmantes.

### Educación en el pueblo guaraní de Chuquisaca

El sistema de educación en el Chaco chuquisaqueño todavía se encuentra organizado de acuerdo con la ley de Reforma Educativa N° 1565; dentro de su estructura organizacional, está dividido en distritos educativos (en el nivel municipal), núcleos educativos y unidades educativas fiscales, de convenio, comunitarias y privadas; conformando éstas, a su vez, redes educativas o núcleos. Estos núcleos educativos tienen unidades educativas centrales, que agrupan a otras unidades educativas menores.

Cada distrito educativo, núcleo educativo y unidad educativa cuentan con un código de Sistema de Información Educativa (SIE) específico, con el fin de establecer el mecanismo de control de seguimiento que permite establecer unidades sectoriales y un flujo ordenado de la información.

A la cabeza de la Dirección Distrital de Educación, está un director de distrito, luego los directores de núcleo, que ejercen funciones institucionales y pedagógicas, los asistentes técnicos de seguimiento y supervisión, el asistente técnico de recursos humanos y el asistente técnico del Sistema de Información Educativa (SIE). Asimismo, esta estructura determina los niveles de organización de la comunidad y sus instancias de participación en el sistema educativo. Sobre esa base, se organizan las juntas escolares de unidad educativa, de núcleo y de distrito, así como los Consejos y Juntas Municipales de Educación, los que tienen la potestad de participar en la planificación, gestión y control de las actividades educativas.

En relación con el acceso, se puede evidenciar que existe una mayor cobertura de educación en el ciclo primario (aunque no suficiente) y un marcado déficit de cobertura de servicios de educación en el ciclo secundario, así como también se puede observar una incipiente implementación de la educación intercultural bilingüe, aspecto evidenciado principalmente en la cantidad de docentes bilingües en las unidades educativas.

**CUADRO 7. RELACIÓN DE LA INFLUENCIA DE LA POBLACIÓN GUARANÍ EN UNIDADES EDUCATIVAS, NÚCLEOS Y DISTRITOS EDUCATIVOS**

N°	Zona	Distrito Educativo	Núcleo	Total unidades educativas
1	Ingre	Huacareta	San Jorge de Ipati	4
		Monteagudo	El Zapallar, San Miguel del Bañado	4
2	Huacareta	Huacareta	Ñacamiri, Baldomero López	6
3	Kereimbairenda	Villa Vaca Guzmán	Aguairenda, La Tapera, Cruz Pampa, Cerrillos	6
4	Macharetí	Macharetí	Franz Tamayo, H. del Chaco	10
5	Añimbo	Huacareta	Añimbo	2
6	Ivo	Macharetí	Ipati de Ivo	4
7	Iguembe	Villa Vaca Guzman	Iguembe	3
8	Mboicovo	Villa Huacaya	San Antonio de Huacaya	4
9	Santa Rosa	Villa Huacaya	Santa Rosa	5
		5	16	48

Fuente: Boletas Familiares CCCH, 2009.

De acuerdo con los datos obtenidos en las nueve capitanías zonales guaraníes y los respectivos municipios, la población guaraní tiene influencia en 16 núcleos educativos y 46 unidades educativas; la estructura educativa, en su gran mayoría, atiende solamente el ciclo primario con aulas multigrado.

**CUADRO 8. CANTIDAD DE ESTUDIANTES GUARANÍES POR ZONAS, GRADOS Y SEXO**

N°	Zona	Niveles			N° Estudiantes		Total estudiantes
		Pre Básico	Primaria (1° a 8°)	Secundaria (1°M a 4°M)	V	M	
1	Ingre	5	407	44	208	243	456
2	Huacareta	0	403	34	222	215	437
3	Kereimbairenda	9	292	43	180	164	344
4	Macharetí	16	573	103	362	330	692
5	Añimbo	0	131	12	76	67	143
6	Ivo	2	217	53	142	130	272
7	Iguembe	0	86	21	52	55	107
8	Mboicovo	8	190	39	122	115	237
9	Santa Rosa	19	279	61	188	171	359
Total		59	2.578	410	1.552	1.490	3.047

Fuente: Boletas Familiares CCCH, 2009.

Según la interpretación del cuadro, se puede verificar que existe una mayor población estudiantil en el ciclo primario y un déficit en el ciclo secundario. Esto principalmente debido a la inexistencia de oferta educativa, distancia de las comunidades a las unidades educativas y los bajos niveles de ingreso familiar. Como resultado, las/os estudiantes de ciclo secundario se ven en la necesidad de migrar a ciudades capitales e intermedias.

**CUADRO 9. NÚMERO DE DOCENTES MONOLINGÜES Y BILINGÜES POR ZONAS**

N°	Zona	N° Docentes		Total
		Monolingües	Bilingües	
1	Ingre	26	11	37
2	Huacareta	10	3	13
3	Kereimbairenda	21	0	21
4	Macharetí	67	6	73
5	Añimbo	4	1	5
6	Ivo	18	1	19
7	Iguembe	2	5	7
8	Mboicovo	10	1	11
9	Santa Rosa	20	2	22
Total		178	30	208

Fuente: Boletas Familiares CCCH, 2009.

Según datos reflejados en el cuadro anterior, se puede confirmar que, a pesar del discurso de la implementación de la educación intercultural bilingüe, existe una mayor población de docentes monolingües, llegando a un total de 86% en relación con un 14% de docentes bilingües guaraníes. La zona que cuenta un menor índice de docentes bilingües es Kereimbairenda (0 de 21) y la que cuenta con un mayor número de éstos es Ingre (11 de 26).

**CUADRO 10. ABANDONO ESCOLAR POR ZONAS Y SEXO**

N°	Zona	Abandono escolar						Población estudiantil
		Pre Básico		Primaria (1° a 8°)		Secundaria (1° M a 4° M)		
		H	M	H	M	H	M	
1	Ingre	0	0	25	30	2	1	456
2	Huacareta	0	0	56	49	3	3	437
3	Kereimbairenda	0	0	20	14	4	0	344
4	Macharetí	0	0	45	40	5	4	692
5	Añimbo	0	0	8	10	1	0	143
6	Ivo	0	0	8	8	2	3	272
7	Iguembe	1	0	9	5	1	1	107
8	Mboicovo	0	0	17	21	3	4	237
9	Santa Rosa	0	0	24	12	3	2	359
Totales		1	0	212	189	24	18	3.047
Porcentaje		14,57						

Fuente: Boletas Familiares CCCH, 2009.

Según los datos estadísticos recogidos, se puede verificar que el abandono escolar de la población estudiantil guaraní llega al 14,57%, siendo la zona de Huacareta donde existe un mayor porcentaje de esta variable, llegando a un 25%, atribuido a la necesidad de generar recursos económicos complementarios para garantizar la subsistencia familiar.

### Analfabetismo

La importancia de reflejar la tasa de analfabetismo del pueblo guaraní, está referida a mostrar la necesidad de implementar políticas



integrales, puesto que la condición de analfabetismo se convierte en una causa de vulnerabilidad ante la violación de derechos humanos.

**CUADRO 11 ANALFABETISMO EN LA POBLACIÓN GUARANÍ, POR ZONAS**

Zona	Población Total	Nº de analfabetos	Tasa de analfabetismo
Ivo	844	32	3,80%
Santa Rosa	899	44	4,90%
Mboicovo	660	53	8,00%
Kereimbarenda	993	135	13,60%
Macharetí	2.101	173	8,20%
Huacareta	808	267	48,90%
Ingre	1.252	187	14,90%
Iguembe	868	268	30,90%
Añimbo	224	34	15,20%
TOTAL	8.649	1.193	14,20%

Fuente: Boletas Familiares CCCH, 2009.

Como se puede observar en el cuadro precedente, en la población guaraní (8.649 habitantes), la tasa de analfabetismo es de 14,2% sobre el total, es decir, 1.193 personas en comunidades guaraníes no saben leer ni escribir. Las principales causas del analfabetismo son la imposibilidad de continuar con los estudios y la necesidad de trabajar a temprana edad para ayudar a la familia.

A pesar de este dato, en la actualidad, el 70% de la población guaraní se encuentra atendida por el programa gubernamental de post alfabetización "Yo sí puedo seguir", lo que, si bien incide en la tasa de analfabetismo, muestra que este es un problema de difícil resolución en el corto plazo.

### 5.3 La EIIP en el pueblo guaraní

Los orígenes del pueblo guaraní se remontan a tres grandes corrientes migratorias; desde el Mato Grosso, por territorio chiquitano, hasta Río Grande; la que vino por el Chaco paraguayo hasta la Cordillera y la que ingresó desde el Río Paraná y entró por el Río Pilcomayo; siendo las razones de estas migraciones la búsqueda mítica del *Ivi Maräe (Kandire)* o la "Tierra sin Mal" y, por otra parte, la búsqueda de oro en la zona.

Por otra parte, los dos acontecimientos que marcan la historia del pueblo guaraní son los grandes enfrentamientos contra el Estado republicano, producidos en 1874 y en 1892, con el levantamiento de Gorone y Apiaguaiki Tumpa, respectivamente. El Estado envió al ejército con armas de fuego para "cazar" prácticamente a todas/os las/os los guaraníes, sublevados o no, diezmando y dispersando a la población indígena de un modo tan brutal, que hace no más de veinte años está empezando a recuperarse<sup>4</sup>. La sociedad guaraní vivió en su territorio, en la más absoluta desolación; sin tregua alguna, fue objeto del brutal despojo de sus tierras, interrumpida su vital relación con la naturaleza y alterado el espontáneo y expresivo desarrollo cultural, marginado y excluido del esquema social en transición de la región; hombres, mujeres, niñas, niños flagelados/os, maltratados/os y explotados/os laboralmente en haciendas y estancias (que para ellos significa lugar de sufrimiento).

A partir de 1992, cuando se efectúa la "Marcha por la Vida" y se consolida la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), se inician las primeras acciones en temática educativa vinculada a procesos de alfabetización a indígenas que trabajaban en las haciendas y la construcción y dotación de ítems para las escuelas en áreas rurales. Paralelamente, en infraestructura productiva, se adquieren terrenos para reasentamientos humanos, de aquellos grupos de familias guaraníes rescatados de sus comunidades cautivas. La ocupación del territorio por parte del pueblo guaraní se realiza mediante el proceso de la demanda territorial y el proceso de saneamiento y titulación. En esas circunstancias de semiesclavitud, la población guaraní busca crear espacios y modalidades educativas que respondan a sus necesidades y a las condiciones que estaban enfrentando. Desde esta época, el modelo educativo no ha respondido a estas expectativas individuales y colectivas; se observa que las casas de estudios de formación docente, las universidades, los centros de educación alternativa y otras instancias educativas, no han realizado cambios estructurales para responder a las expectativas y demandas de la nación guaraní, en particular, y de las diferentes nacionalidades, siendo ésta una de las falencias en el diseño curricular, así como la presencia de docentes egresadas/os que no toman en cuenta en la praxis la realidad sociocultural del entorno en donde trabajan y de donde, en muchos casos, provienen.

<sup>4</sup> SAIGNES, Thierry: *Ava y Karay. Ensayos sobre la frontera chiriguana (Siglos XVI-XX)*. 1990. La Paz, Bolivia.

En este sentido, el pueblo guaraní ha desarrollado condiciones internas, referidas a la reflexión propia acerca del sistema educativo boliviano y de su inclusión en éste a partir de su propia realidad, aspecto que determina que esté a la vanguardia de los pueblos indígenas y originarios en la implementación de su propio sistema educativo, tomando como base fundamental de su proceso de desarrollo a la educación, como el instrumento de liberación mental y filosófica de cohesión social para formar personas que practiquen y promuevan los principios y valores de las diferentes nacionalidades.

Por su parte, en la actualidad, el marco normativo ofrece también ciertas condiciones favorables para que se logre este tipo de formación (educación intercultural y bilingüe); se cuenta, por ejemplo, con una ley educativa “Avelino Siñani - Elizardo Pérez<sup>5</sup>, la Ley Marco de Autonomías y Descentralización, Ley N° 045 contra el racismo y toda forma de discriminación, Ley N° 269 Derecho y política lingüística, y normas internacionales (Ley 1257, Convenio 169 de la OIT y la Ley 3760 Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas), que promueven los derechos; uno de ellos es el de recibir una educación pertinente y con autonomía. En este sentido, está en proceso la inserción en el Sistema Educativo del Estado Plurinacional de la ideología, la política y la filosofía de la nación guaraní plasmadas en el currículo regionalizado guaraní, cuya implementación busca la formación de la persona y la sociedad en su conjunto, para el ejercicio de las autonomías y hacer del *Nandereko* (modo de ser) una pedagogía propia, una columna vertebral, en directa relación con la modernidad, interconectando a la niñez y a las/os jóvenes con las/os ancianas/os para realizar procesos educativos en los Subsistemas de Educación Regular, Alternativa, Especial y Superior de Formación Profesional, e instaurar el modelo económico de la redistribución y reciprocidad para el crecimiento económico en su conjunto, erradicando el individualismo, la acumulación de riqueza de unos cuantos y que permita visibilizar aspectos y valores culturales positivos en el territorio ancestral.

En este sentido, el pueblo guaraní, con su organización interna, no sólo ha planificado la ejecución de sus actividades orgánicas; al contrario, está planificando su desarrollo educativo y ha logrado

5 Con la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, se busca impulsar este proceso, suscrito en el “Capítulo III Diversidad sociocultural y lingüística”, en su artículo 6 “La intraculturalidad e interculturalidad”.

fortalecer su estructura orgánica con la creación del Consejo Educativo Originario Guaraní (CEPOG) “Mboarakua Guasu”, en 1994<sup>6</sup>, el mismo que fue reconocido con Resolución Suprema N° 218365, del 27 de mayo de 1998.

Con la creación de esta instancia, en coordinación con el Consejo de Capitanes Guaraníes de Chuquisaca (CCCH) y la Asamblea General del Pueblo Guaraní (APG), en el marco de la ejecución de proyectos educativos puntuales en la zona, se tiene un acercamiento al conocimiento sobre las condiciones generales de la educación en las comunidades guaraníes del Chaco chuquisaqueño, siendo la problemática general detectada la siguiente:

- El desconocimiento de la cultura guaraní, por parte de las maestras y maestros.
- El desconocimiento de la lengua guaraní, por parte de las maestras y maestros.
- La educación tradicional monolingüe (castellano).
- Las migraciones temporales de las familias a las ciudades.

Esta problemática incide en los índices de analfabetismo evidenciados, la tasa de deserción escolar, ésta última generada, a su vez, por las limitaciones de recursos económicos ligados a la reducida producción agrícola<sup>7</sup>. Todas estas necesidades son plasmadas desde la visión de las/os hermanas/os guaraníes asentados en sus comunidades y donde se vive en el día a día la carencia de procesos formativos de calidad.

...la problemática de la educación en el área no se centra en los aspectos de infraestructura, tiene relación más bien con su contenido como expresión de valores, frente a una escala distinta de valores. Se manifiesta en el mantenimiento de un alto

6 Actualmente, el *Mboarakua Guasu* es una instancia de derecho público, sin fines de lucro, ajena a todo sectarismo político partidario, al servicio de la educación nacional de acuerdo con los postulados de la Ley “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y la Constitución Política del Estado Plurinacional Boliviano.

7 Ver apartado 4.2 del documento.

índice de analfabetismo, en un área donde prácticamente no existen comunidades sin escuela y una alta tasa de deserción escolar. (Mburubicha grande, CCCH, 2012).

En el 2007 se llevó a cabo el primer Congreso Pedagógico Educativo Departamental del Pueblo Guaraní, con el objetivo de analizar la coyuntura educativa en el territorio guaraní del departamento de Chuquisaca. Los resultados de este congreso fueron los siguientes:

- Se reconoció la necesidad de capacitar a docentes en el manejo y elaboración de materiales para trabajar en el aula la interculturalidad con base en metodologías participativas.
- Necesidad de implementar estrategias y materiales para trabajar en las comunidades guaraníes con la alfabetización a adultos.
- Necesidad de reforzar la gestión educativa para mejorar la calidad educativa del pueblo guaraní.
- Necesidad de solicitar becas en escuelas superiores para la continuidad de estudios de jóvenes bachilleres del territorio guaraní.

Por tanto, para la implementación de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe de acuerdo con las demandas políticas educativas de la nación guaraní, como justo derecho a una educación pertinente, se ve necesario implementar lo antes posible el currículo regionalizado elaborado por instancias técnicas propias y, durante este proceso, ya sea a priori o paralelamente, preparar los recursos humanos para su implementación, proceso que debe incluir a docentes de los diferentes subsistemas educativos, conocedoras/es del idioma y cultura de la región y, de manera política, por las/os actores sociales a través de las instancias, como ser los consejos sociocomunitarios.

## 6. PROCESO DE INTERVENCIÓN

A continuación se hace referencia al proceso de formación docente desarrollado en las gestiones 2011 y 2012.

### 6.1. Actoras/es del programa de formación

En las intervenciones se tiene la distinción de dos tipos de actores, las/os directos, con las/s que se interviene directamente y las/os indirectos, las/os que de alguna manera se benefician por estar inmersas/os en los procesos educativos pero no de manera tan directa, sino por las réplicas que se llevan a cabo y por los procesos en cascada.

De las/os actores directo con los que se ha trabajado se ha llegado a alcanzar 136 docentes en la gestión 2011 y 147 docentes en el 2012, estas/os docentes han sido quienes han participado en los procesos de formación permanente en sus respectivos distritos, realizando las réplicas en sus unidades educativas/núcleos para la socialización con sus demás iguales, y siendo las/os responsables de plasmar los contenidos en las planificaciones de aula de manera contextualizada.

*...la/el docente es la persona que transmite la voz del pueblo, representa y hace realidad la propuesta educativa, es quien materializa los fines y objetivos del sistema educativo plurinacional. (...)*

*El papel de educador/a, en un sentido amplio, es clave, ya que es referente en la formación de niñas y niños como agente de cambio y mejoramiento social. Colocar al/la docente como facilitador/a de aprendizajes significativos para las niñas y niños implica asignarle un papel mucho más complejo del que lo concibe como trasmisor y facilitador de conocimientos. (Lic. Lilian Vargas, 2011)*

Los criterios que se tomaron en cuenta para la selección de las/os docentes son:

- Trabaja con comunidades guaraníes, en el área de intervención.
- Responsabilidad en la relación con estudiantes.

- Muestra interés por el estudio y actualización personal.
- Vocación de servicio en los quehaceres educativos.
- Conoce la cosmovisión de la nación guaraní.
- Habla y escribe la lengua guaraní.
- Compromiso social y comunitario.
- Apoya en el fortalecimiento de la política educativa de la nación guaraní.

Las personas que indirectamente se han beneficiado de la intervención son::

- Estudiantes, niñas, niños y jóvenes, de unidades educativas de cobertura del pueblo guaraní, siendo su rol principal de adquirir aprendizajes contextualizados.
- Padres y madres de familia de comunidades guaraníes (consejos educativos comunitarios), siendo su rol hacer seguimiento a los procesos de capacitación y proponiendo las necesidades de formación de sus hijas/os.
- Directores distritales de educación y directoras/es de núcleo, responsables de la coordinación y seguimiento a los procesos de formación.
- CEPOG: apoya y fortalece los procesos de formación, haciendo notar y proponiendo lineamientos en temas de formación de maestros.
- CCCH: realiza el seguimiento y gestión de acuerdo con las demandas de los pueblos guaraníes para la formación docente.

## 6.2. Proceso de intervención propiamente dicho

La situación inicial señala que el objetivo principal de la capacitación docente ha sido el de desarrollar procesos de formación complementaria para todas/os aquellas/os docentes que trabajan en unida-

des educativas bilingües del pueblo guaraní, con el fin de coadyuvar en la implementación de prácticas pedagógicas enmarcadas en los enfoques de género, derechos humanos e intra-interculturalidad.

En este sentido, se hace necesario ejecutar procesos de capacitación que permitan ofrecer a las/os docentes la actualización y profundización de sus conocimientos, elevar su nivel investigativo, perfeccionar su formación y desarrollo pedagógico y contribuir, de esta manera, a mejorar sus prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula.

Este proceso de capacitación está siendo desarrollado, siguiendo una metodología modular, estructurada con base en los antecedentes que existen en la práctica sobre la educación intracultural, intercultural y plurilingüe, compatible con los aspectos históricos propios del pueblo guaraní y apoyados en la organización matriz CCCH para lograr mejores resultados; por tanto, al inicio, ha sido necesario conocer las percepciones de las personas directas e indirectas con las que se viene trabajando, acerca de los enfoques en los que está plasmado el plan modular, siendo las apreciaciones las siguientes:

*¿Cuál es la expectativa de la organización guaraní CCCH respecto a la ejecución de este proceso?*

La organización guaraní considera que es muy importante desarrollar este proceso de capacitación modular para lograr que las/os docentes se desenvuelvan con mucha confianza frente a las niñas, niños y jóvenes en el aula, puedan tener creatividad para lograr el aprendizaje a través de la reflexión interna y para que sean capaces de transmitir y recuperar los conocimientos, costumbres y tradiciones del pueblo guaraní. Al respecto, indican:

Para fomentar la intra e interculturalidad, la/el docente debe tener autoestima y valorar la cultura guaraní, ser sujeto de la descolonización, con pertenencia cultural y memoria histórica, porque el nuevo sistema educativo debe estar fundamentado en la educación liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria, orientada hacia la justicia y verdad como actoras/es para transformar la institucionalidad pública orientada hacia la preservación, protección y difusión de la diversidad cultural con base en la interculturalidad (Sra. Carmen Cruz, Responsable de Género CCCH, 2011).

También se observa que la implementación del currículo regionalizado es urgente y requiere de la participación activa de las/os docentes con criterio y conocimiento para llevar adelante este proceso.

Para que las/os estudiantes adquieran y desarrollen estrategias que les permita resolver problemas de la vida cotidiana, deben establecer vínculos cognitivos con el currículo regionalizado... en los internados, colegios y en los centros de educación alternativos, se procura inspirar un movimiento de jóvenes comprometidas/os con la inclusión y la salud de la comunidad; es por eso que la escuela tiene que ser nuestra, es decir, que sea de todos y todas y ya no una escuela para todos y todas. (Prof. Julio Chumira, Técnico EIIP, Distrito Huacaya, 2011)

Se especifica que este trabajo no puede ser desarrollado de manera independiente; se debe considerar trabajar con toda la comunidad educativa, que exista también el involucramiento de padres, madres de familia, ancianas/os, jóvenes y niñas y niños.

### *¿Cómo se interpreta la educación inclusiva?*

Las/os docentes indican que antes del proceso de formación no se daba valor a la educación inclusiva; había discriminación económica, de sexo, racial, etc.; sin embargo, esta concepción está cambiando gracias a los nuevos procesos desarrollados a partir de la ejecución de los nuevos proyectos amparados en leyes nacionales; en este sentido, consideran que la educación inclusiva implica que todas las niñas y niños de una determinada comunidad aprendan juntas/os, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidas/os aquellas/os que presentan una discapacidad. Se trata de una escuela que no pone requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva, todas/os las/os estudiantes se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales.

Una educación no puede ser de calidad si sólo algunas/os estudiantes logran sus saberes y conocimientos propios, adquieren

las competencias necesarias para insertarse activamente en la sociedad y desarrollan su proyecto de vida. Es decir, no puede haber calidad sin equidad, aunque no faltan aquellas/os que piensan que una educación inclusiva no es compatible con el logro de buenos resultados por parte de todos los alumnos. (Profesor Javier Mendoza, Unidad Educativa "Iti Kereimbarenda", 2012)

Una vez más, el trabajo coordinado participativo está presente como mecanismo para lograr la educación inclusiva.

### *¿Cómo se está implementando la educación inclusiva?*

Se confirma que la única manera de lograr la educación inclusiva es a partir de la ejecución de una educación intra e intercultural plurilingüe; para esto, es necesario partir de la ejecución de prácticas innovadoras en la clase y escuela, y consolidar estrategias pedagógicas destinadas a apoyar a las/os maestras/os en solucionar problemas; por tanto, la capacitación modular debe reforzar este aspecto con la concurrencia de todas las autoridades educativas de la zona. Al respecto, se indica:

La implementación de la EIIP es tarea de las autoridades educativas, padres y madres de familia y la organizaciones sociales, en conjunto; de manera coordinada, se deben diseñar los planes de aula y curriculares para que las niñas y niños accedan a temas más entendibles; otra de las tareas es capacitar a las/os docentes y elaborar material educativo contextualizado... (Sra. Mónica Barita, Responsable de Educación CCCH, 2012)

### *¿Qué opina el profesorado de la EIIP?*

Sienten que la educación intra, intercultural plurilingüe tiene, como contenido principal, medidas para garantizar al pueblo guaraní la posibilidad de adquirir una educación enmarcada en su propia cosmovisión en todos los niveles y compartirla con el resto de las culturas.

Hoy en día, con la nueva ley de educación boliviana, hay muchos cambios y muchas organizaciones sociales están apoyando a la educación, se está tomando mucho en cuenta para trabajar lo

que es la interculturalidad, para que ya no haya la discriminación, que las niñas y niños se sientan incluidos en la sociedad y que no se sientan abandonados. (Profesora Melffi Santisteban, Técnica EIIP, Distrito Monteagudo, 2012)

La educación intracultural se entiende como la revalorización de lo que se tiene como pueblo indígena, partir de la forma de ser del pueblo, del *Ñandereko*, que es lo que caracteriza al pueblo, aspecto que debe estar incluido en el contenido, por ejemplo, del currículo regionalizado.

Entonces, las/os docentes participantes del proceso de capacitación, consideran que es necesario implementar con mayor certeza la educación Intracultural, Intercultural y plurilingüe; al respecto, indican:

... en la parte administrativa se ha notado una falencia en cuanto a la etapa de seguimiento de la capacitación técnica, iniciativa que no debe descuidar la unidad técnica de educación del CCCH; estamos en proceso de inicio; en el distrito de Huacaya, se ha reclamado coordinación con el responsable de educación de la zona y la capitanía; como zona, siempre estuvimos abandonadas/os; ahora, con esta iniciativa, creo que vamos a marchar juntos... (Profesor Nicanor Arias, Unidad Educativa "Ñaurenda", 2012)

Por otra parte, se ha observado también que practicar la educación intracultural, intercultural y plurilingüe no es volver a lo de antes, sino retomar el trabajo ya iniciado con las acciones de educación bilingüe en el pueblo guaraní y mejorar a través de la consolidación de procesos de capacitación sostenidos:

...eso implica capacitación, reflexión profunda de lo que estamos haciendo y adónde queremos llegar; las/os docentes debemos tener claro que hemos venido porque hemos querido y nadie nos obligó a venir a trabajar en una escuela; por lo tanto, debemos ser parte de la comunidad con toda su necesidades donde tenemos que impartir la educación igualitaria; para esto, las maestras/os deben tener un poquito de conciencia en este proceso. (Relata emocionado el Profesor Liborio Garisto, Director Distrital, Machareti, 2012)

Finalmente, se reconoce que la escuela es el mejor espacio para rescatar, preservar y consolidar el idioma nativo y aplicar efectivamente el enfoque plurilingüe en la educación y expandirla comunitariamente; por tanto, el profesorado debe realizar un trabajo arduo para que las niñas y niños aprecien y se adueñen de su lengua, trabajo que se ha iniciado y tiene un avance lento, síntoma que refleja tratarse de un proceso gradual en la implementación de la EIIP.

### *¿Cómo debe ser la participación de la comunidad en la educación EIIP?*

En definitiva, es importante mencionar que el trabajo de las/os docentes no estaría completo si no se logra la participación de los padres y madres de familias, que es muy necesaria, para ejercer influencia en la educación intracultural, intercultural con el apoyo de los consejos comunitario, las/os capitales y las/os responsables de educación zonales; para esto, se coordinan acciones conjuntas desde la organización a través de las reuniones de sensibilización con los padres y madres de familias.

Nosotros, las/os maestros, debemos trabajar juntamente con las niñas, niños, padres y madres de familias, comunidad en pleno. Trabajando en el huerto escolar, colaborando con la tarea de las niñas y niños, siempre hay algo que hacer; a veces, se programa para la construcción de ollita de barro, se convoca a los padres y madres de familias para que transmitan sus conocimiento a los niños lo que saben hacer y ayudar a las niñas y niños lo que saben hacer. (Profesora Aída González, Unidad Educativa "Angoaguazu", 2012)

Por tanto, los padres y madres de familias tienen responsabilidad en la transmisión de conocimientos propios desde la casa, deben apoyar a las hijas e hijos desde la práctica; este es un rol muy importante que deben asumir.

...estamos conscientes que el proceso de formación no sólo es de las/os docentes en el aula; habrá participación de los padres y madres de familia en este proceso, visitando a las/os sabios indígenas (*arakua iya*), visitando el lugar de trabajo en los chacos, para que las niñas y niños conozcan la realidad y la historia de su comunidad... (Profesora Aida González, Unidad Educativa "Angoaguazu", 2012)

De esta manera, se vertieron diferentes opiniones y puntos de vista que no sólo hacen referencia a la parte operativa, sino que también incluyen la parte administrativa del sistema educativo actual, considerando que la organización social (CCCH) juega un papel importante a la hora de consolidar procesos, entendiendo que la educación intracultural intercultural y plurilingüe (EIIP) es la base fundamental para la transformación social. En este contexto, se considera que las/el docente o la persona que implemente este modelo, primero, debe tener una convicción clara y segura de lo que va a hacer, tener la capacidad para investigar e inculcar también a las/os educandos a ser investigadoras/es.

### 6.3. Planificación del proceso de capacitación

Cabe indicar que el proceso modular de capacitación no ha concluido; aún está siendo desarrollado con el involucramiento de toda la comunidad socioeducativa, donde la participación de las direcciones distritales de educación es preponderante para facilitar espacios que permitan la participación efectiva de las/os docentes a los eventos de dos días cada bimestre, realizados en puntos focales previamente definidos.

Las condiciones generales definidas para la ejecución del proceso son:

- Participación de manera presencial, en los talleres de capacitación, con una duración de 2 días cada mes o bimestral, en el marco de la coordinación con las autoridades distritales.
- Desarrollar la práctica, mediante la réplica y/o desarrollo de los talleres en los núcleos y/o unidades educativas en donde trabaja cada participante, proceso monitoreado y/o acompañado por la/el técnica/o EIIP de cada distrito educativo.
- Socializar los trabajos de investigación en los diferentes núcleos y/o unidades educativas, referente a los módulos propuestos.

Es necesario aclarar que la planificación de los eventos ha sido realizada sobre la base de un diagnóstico previo de las fortalezas y debilidades detectadas en las/os docentes y directoras/es en el proceso de enseñanza y aprendizaje y de las necesidades constataadas por este grupo.

En cuanto a la metodología empleada en los talleres de capacitación, se hace referencia a que ha variado de acuerdo con la planificación curricular de cada distrito, avanzando en unos más que en otros, por ejemplo, cada mes o cada dos meses, siendo la participación activa dando especial énfasis a la construcción personal y colectiva de aprendizajes de las/os docentes.

El proceso de capacitación ha estado organizado en 10 módulos:

- Módulo 1. Currículo regionalizado
- Módulo 2. Principios de la Ley de la Educación Boliviana "Avelino Siñani -Elizardo Pérez"
- Módulo 3. Educación intracultural, intercultural y plurilingüe
- Módulo 4. Equidad de género
- Módulo 5. Perfil del docente
- Módulo 6. Educación inclusiva
- Módulo 7. Derechos humanos
- Módulo 8. Educación comunitaria desde la cosmovisión del pueblo guaraní
- Módulo 9. Metodología del currículo regionalizado (abierto)
- Módulo 10. Elaboración de materiales didácticos

En este sentido, se ha ido avanzando en la formación y capacitación a docentes, en temáticas programadas, con la participación de docentes de habla guaraní de las unidades educativas, quienes han participado regularmente en los talleres a lo largo del período 2011 a 2012; se considera que estas/os docentes han adquirido conocimientos para poder realizar la réplica en el proceso pedagógico en su unidad educativa, con un avance del 60% de práctica.

## 6.4. Metodología

Para mayor detalle, a continuación se hace referencia a las especificidades de la metodología utilizada. En este sentido, cabe indicar que, de inicio, a partir de talleres internos, desarrollados con el de NorSud, técnicas/os EIIP (que apoyan en el seguimiento al trabajo de las/os docentes) y autoridades educativas de la zona de intervención, se ha delimitado el alcance del trabajo de campo de la presente sistematización.

La programación y efectivización del trabajo de campo merecieron un proceso previo de concertación con las autoridades educativas, principalmente las/os directores de núcleo para la calendarización y definición de modalidades de colecta de información, que, por una parte, corresponde a los momentos propiamente dichos de capacitación de las/os docentes y entrevistas a actoras/es clave.

Las fuentes de información, en orden secuencial, fueron las siguientes:

### Información secundaria

Para la recopilación del contexto y la situación actual, se ha recurrido a la revisión del diagnóstico de la nación guaraní y el plan estratégico de género, principalmente; el análisis de la Ley de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, memorias anuales de la Fundación NorSud, memorias de los eventos realizados con docentes en las gestiones 2011 y 2012, éstas últimas de gran importancia para la recopilación de la experiencia.

### Información primaria

La información recopilada fue complementada con entrevistas individuales realizadas a docentes, principalmente, y a sabias/os guaraníes, así como a técnicas/os EIIP del pueblo guaraní de Chuquisaca.

### Informantes clave

Asimismo, se han realizado entrevistas a técnicas/os y personalidades seleccionadas que brindaron información u opinión útil para validación de la información.

La recopilación de información se realizó en tres niveles:

1. Maestras/os, participantes directas/os del proceso de capacitación.
2. Padres y madres de familia, agentes de cambio y colaboradoras/es en la mejora de educación de sus familias.
3. Instituciones y organizaciones de apoyo
  - CEPOG,
  - CCCH,
  - Teko Guaraní,
  - Direcciones distritales,
  - SEDUCA departamental.

Para el levantamiento de datos de campo, se dispuso una estadía de cinco días en cada municipio, para realizar las entrevistas con autoridades, madres y padres de familias, por la distancia de las capitanías del CCCH; en cada zona, se entrevistó entre dos o tres personas a las/os *mburuvichareta* y *arakua iya* (sabias/os ancianas/os).

Los talleres tuvieron una duración promedio de cuatro horas. Los temas tratados fueron:

- 1) Objetivos del taller.
- 2) Breve explicación de concepto de la entrevista.
- 3) Levantamiento de datos.
- 4) Impacto o alcance de proyecto en la región guaraní del Chaco de Chuquisaca.
- 5) Derechos de los padres y madres de familias, en busca de la mejora de la calidad educativa.

En el entendido de la dispersión de la zona, se ha considerado realizar sólo entrevistas verbales a las/os diferentes informantes clave.

Se aclara que la entrevista se realiza a través del diálogo, conversatorio en las asambleas comunales y zonales, para aprovechar la



conurrencia de las autoridades de las diferentes estructuras, comunales, zonales, departamentales y de la nación guaraní.

### 6.5. Materiales utilizados

En cuanto a los materiales, éstos son considerados como elementos que contribuyen a la formación de la persona, que los materiales deben tener un enfoque y una visión social clara para conducir a una transformación de la mentalidad de la persona.

*Hoy estamos viviendo en una situación social muy diferente, porque la sociedad necesita una transformación mental en este contexto que estamos viviendo de la contaminación u otros fenómenos que estamos enfrentando, tal vez, al descuido que se ha tenido sobre la naturaleza; entonces, los materiales deben estar enfocados a esa visión, la transformación mental de la persona debe nacer desde el compromiso de las personas en las comunidades. (Profesora Elsa Romero, Unidad Educativa "Santa Rosa", 2012)*

Los materiales utilizados para la ejecución de los eventos de capacitación son:

- CPE, Ley 070, Ley 045 y otras normativas que amparan a los pueblos indígenas.
- Diagnóstico de la educación intercultural bilingüe de la nación guaraní.
- Cartilla de la UNESCO de educación, intra e intercultural plurilingüe.
- Currículo base del sistema educativo plurinacional.
- Currículo regionalizado del pueblo guaraní.
- Diagnóstico del Consejo de Capitanes Guaraníes de Chuquisaca
- Sistematización de saberes y conocimientos del pueblo guaraní.
- Materiales publicados por la Fundación Intercultural NorSud (Educación y Género).

- Guía didáctica (para la prevención de la violencia basada en género).
- Informe del relator de Derechos Humanos.
- Módulo de Derechos Humanos.

### 6.6. Desarrollo del proceso de capacitación modular a docentes

La información precedente específica que la formación y capacitación a docentes es la mejor estrategia para cambiar la práctica pedagógica. Es necesario considerar que no solamente se realizan los talleres, sino, adicionalmente, se realizan visitas de monitoreo por las/os técnicas/os EIIP a las/os docentes para conocer el trabajo de las/os mismas/os, compartir sus problemas y ayudar resolverlos; asimismo, el personal técnico realiza servicios de asesoría y acompañamiento a las autoridades educativas y docentes; en este sentido, a continuación, se hace referencia a los eventos realizados<sup>8</sup>.

**CUADRO 13. DETALLE DE TALLERES REALIZADOS EN LA GESTIÓN 2011**

Distrito	Módulos	Fechas	Participantes		Total
			H	M	
Machareti	Principios del Sistema Educativo Plurinacional, educación intracultural, intercultural y plurilingüe y educación productiva	29 y 30 abril	21	13	34
	Principios y valores de la nación guaraní y currículo regionalizado	23 Septiembre	14	14	28
Huacaya	Principios del Sistema Educativo Plurinacional	01 y 02 julio	21	29	50
	Principios y valores de la nación guaraní y currículo regionalizado	19 y 20 agosto	12	19	31
	Educación intracultural, intercultural y plurilingüe y educación productiva	09 y 10 septiembre	21	29	50

<sup>8</sup> Es necesario aclarar también que el avance de la temática ha sido aplicada de acuerdo con la necesidad de las/os docentes, por la importancia de la implementación del currículo regionalizado y del sistema educativo plurinacional.

Muyupampa	Principios y valores de la nación guaraní y currículo regionalizado	19 agosto	17	20	37
Huacareta	Educación intracultural, intercultural y plurilingüe y educación productiva Principios y valores de la nación guaraní y currículo regionalizado	29 y 30 septiembre	22	24	46

Fuente: Elaboración propia, con base en informes técnicos, 2011.

La cobertura alcanzada corresponde a: 13 unidades educativas de Machareti, 11 unidades educativas de Huacaya, 7 unidades educativas de Muyupampa y 7 unidades educativas de Huacareta, de acuerdo con el siguiente detalle:

CUADRO 14. COBERTURA TOTAL ALCANZADA					
Distritos	Desarrollo de módulos	N° U.E	Participantes/Docentes		Total
			H	M	
Machareti, Huacaya, Huacareta	Principios del Sistema Educativo Plurinacional, educación intracultural, intercultural y plurilingüe y educación productiva	31	64	66	130
Machareti, Huacaya, Huacareta, Muyupampa	Principios y valores de la nación guaraní y currículo regionalizado	38	65	77	142

Fuente: Elaboración propia, con base en informes técnicos, 2011.

Por tanto, en promedio, 136 docentes han sido capacitados durante la gestión 2011.

En la gestión 2011, por la necesidad de las/os docentes, se empezó a socializar y a hacer conocer la política educativa del Estado Plurinacional y la política educativa de la nación guaraní del Chaco boliviano en el marco de la implementación de la Ley 070 y otras normativas que buscan la mejora de la calidad educativa.

Para el caso de las capacitaciones realizadas en la gestión 2012, se cuenta con la siguiente información.

CUADRO 15. COBERTURA TOTAL ALCANZADA GESTIÓN 2012				
Distrito	N° Módulos	Participantes / Docentes		Total
		Hombre	Mujeres	
Machareti	5	18	20	38
Huacaya	3	13	19	32
Huacareta	3	17	19	36
Muyupampa	2	15	12	27
Monteagudo	2	4	10	14
TOTAL	15	67	80	147

Elaboración propia, con base en informes técnicos, 2012.

Los módulos desarrollados en la gestión 2012 son:

- Enfoque basado en derechos humanos.
- Perfil docente.
- Equidad de género.
- Innovación pedagógica y comprensión lectora.
- Currículo regionalizado de la nación guaraní.
- Investigación educativa y metodología de investigación en acción.
- Elaboración del plan de aula y plan de centro.

Asimismo, se realizó el taller "Elaboración de planes de centros y planes de aulas", siendo los resultados la elaboración de los planes de centros por unidades educativas y los planes de aulas por docentes.

CUADRO 16. DETALLE DE TALLERES REALIZADOS EN LA GESTIÓN 2012					
N°	Distritos	Unidades educativas	Participantes		Total
			V	M	
1	Machareti	Tentami	2	2	4
2		Tati	0	1	1
3		Isipotindi	5	4	9
4		Ivo	3	13	16

5	Huacaya	San Antonio Huacaya	5	6	11
6		Mboikovo	2	3	5
7		Mbororigua	0	4	4
8		Santa Rosa	8	8	16
9	Muyupampa	Karatindi	3	3	6
10		Pentirenda	1	0	1
11		Iti	4	6	10
12	Monteagudo	Divisadero	1	8	9
13		Ñaurenda	1	3	4
14	Huacareta	San Jorge de Ipati	5	12	17
15		Yairimbia	1	0	1
16		Yaire	1	2	3
17		Totorenda	0	2	2
18		Huirasay	2	5	7
	TOTAL		44	82	126

Fuente: Elaboración propia.

Cabe aclarar que la temática desarrollada evidencia los resultados en el cambio de la metodología pedagógica, la inclusión de las/os actores educativos en el trabajo comunitario, la participación de estudiantes en la demostración de sus derechos de acuerdo con los saberes y conocimientos de la nación guaraní.

A continuación, se resumen los eventos realizados en las dos gestiones de ejecución del proceso de capacitación.

### Evento 1: Principios y valores de la nación guaraní

Este evento consistió en un taller con la participación de las/os sabias/os indígenas guaraníes (*arakua iya*), quienes han vertido opiniones y han realizado un análisis acerca de la actual situación de la educación en la región, coincidiendo en que es importante la educación contextualizada a la realidad indígena de la EIIP, donde la participación de las/os docentes es imprescindible para la transmisión de los conocimientos culturales y de cambio de actitud de la nueva generación indígena.

### Evento 2: Elaboración de perfil docente y del/la estudiante

En jornadas de dos días, con 13 participantes, se ha trabajado la elaboración del perfil docente y del estudiante de acuerdo con la Ley de educación vigente. Para la ejecución del mismo, se ha utilizado la técnica del trabajo de grupos, abordando en primera instancia el diagnóstico de la situación actual.

La realidad observada a partir de un diagnóstico rápido al comienzo del evento fue:

- Desconocen la realidad del pueblo guaraní.
- Desconocen la situación de derechos del pueblo guaraní.
- Desconocen la puesta en práctica del enfoque de género.
- La Ley 070 no ha sido profundizada.
- Repiten y perpetúan el esquema de enseñanza escolar en el que fueron formadas/os.
- Profesionales excesivamente académicos y con poco planteamiento pedagógico.

Al finalizar los eventos, se vió que el trabajo se debería centrar en:

- Conocer los principios y valores de la nación guaraní.
- Aplicar en los planes de aula y centro los enfoques de género, derechos humanos e intra-interculturalidad.
- Tener mayor participación, coordinar con los padres y madres de familia.
- Generar capacidades de aprendizaje en las niñas y niños más que transmitir conocimientos memorizados.
- Entender el idioma y, en la mayoría de los casos, comunicarse haciendo uso del mismo.

### Evento 3: Investigación educativa – metodología de la investigación

El taller se desarrolló en dos días, con la participación de 75 docentes en dos distritos Macharetí y Huacaya; en primera instancia, se trabajó con las/os participantes sobre la importancia de la temática entendiendo a la investigación educativa como un proceso sistemático y reflexivo que tiene como finalidad descubrir e interpretar fenómenos educativos para mejorar las condiciones educativas, siendo que la investigación–acción es un método de investigación práctico, utilizado por las/os docentes para descubrir estos fenómenos educativos desde la práctica.

Para motivar a las/os participantes se utilizaron preguntas clave, sobre qué entendemos en cuanto a la investigación–acción, cuáles son sus características, quiénes se benefician de una investigación – acción, cómo se lleva a cabo un proceso de investigación–acción. Para avanzar con mayor rapidez y lograr la mayor participación, se dividieron a las/os participantes en dos grupos y, a partir de una lluvia de ideas, se concretaron las necesidades y problemas encontrados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La ejecución de la temática permitió corroborar que la/el docente lleva al aula conocimientos desactualizados y descontextualizados, situación que influye en la calidad educativa.

Asimismo, se concluyó entendiendo que la investigación – acción como la herramienta que está en manos de las/os docentes y que les permite nutrir la creatividad y libertad para enseñar.

### Evento 4: Equidad de género

Al inicio del evento se ha aplicado un pretest, con la finalidad de medir los conocimientos adquiridos durante el proceso de formación; participaron 45 docentes (21 mujeres y 24 varones); los aprendizajes giraron en torno a: la definición y contextualización de sexo y género, la importancia del enfoque de género en las intervenciones y la aplicación del enfoque en aula.

En el proceso del taller, apoyó en la elaboración de planes de aulas con el enfoque de género en el distrito educativo Macharetí.

Por otra parte, paralelo a este proceso, en las asambleas zonales de educación, se trabajó la participación de la mujer en la estructura orgánica y las responsabilidades compartidas en el área de educación, con la finalidad de apoyar y valorar su participación en espacios de representación.

### Evento 5: Análisis de la educación intercultural bilingüe en el contexto del pueblo guaraní

Se propiciaron espacios de reflexión en las reuniones de madres y padres de familias y en las asambleas zonales de capitanías para detectar problemáticas y necesidades, siendo los hallazgos más importantes en este nivel los siguientes:

- a. En el nivel orgánico: padres y madres de familia no participan de la educación de sus hijas/os y no se preocupan porque el proceso esté contextualizado.
- b. Directores distritales están iniciando la aplicación de la nueva política educativa, siendo una de las primeras acciones la reubicación de las/os docentes bilingües en algunos distritos.
- c. Se ha identificado también a 43 maestras/os bilingües, de los cuales apenas el 37% (es decir, 16) aplican la educación bilingüe.
- d. Si bien las/os maestros conocen la cosmovisión e identidad del pueblo guaraní, se observa que en el proceso de enseñanza y aprendizaje no se aplica y no se trasmite el conocimiento.
- e. La inestabilidad de personal en el sector educativo constituye otra limitante para dar continuidad a los procesos desarrollados (principalmente en la aplicación de metodologías y enfoques).
- f. Asimismo, la inexistencia de material didáctico contextualizado convierte en ineficiente el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- g. Metodología tradicional arraigada en maestras/os no ha permitido avanzar de acuerdo con los lineamientos de la política educativa actual.

h. Nuevas/os en los trabajos del magisterio no conocen las características culturales y lingüísticas.

Al finalizar el evento se concluye que:

- Existe una tarea fundamental: trabajar e investigar sobre los valores y la identidad del pueblo guaraní a partir de la participación de la comunidad y las familias en el quehacer educativo.
- Estandarizar la escritura guaraní para hacer más fácil el manejo de la gramática guaraní.

Asimismo, en la segunda jornada, se ha analizó el currículo regionalizado, concluyendo en lo siguiente:

- Plantear jornadas para trabajar las estrategias sobre planificación de acuerdo con el currículo base y currículo diferenciado de la nación guaraní para realizar procesos complementarios.
- Plantear estrategias para incluir la participación activa de las/os *arakua iya* (sabias/os), en los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Es importante el seguimiento al accionar de las/os directores/as de núcleo, directoras/es de unidades educativas, así como al personal técnico de los proyectos.
- Es importante fortalecer procesos de capacitación a las juntas comunitarias, principalmente en cuanto a sus roles y funciones.

#### Evento 6: Elaboración de planes de aula

El análisis se realizó con la participación de directores distritales, directoras/es de núcleos y la participación de algunas Instituciones de apoyo que trabajan en la línea de educación.

El objetivo de este encuentro fue fortalecer las alianzas estratégicas interinstitucionales, coordinando acciones conjuntas con actoras/es involucrados en educación, logrando la optimización de recursos humanos y materiales pertinentes, para mejorar la gestión pedagógica-curricular en el marco de la Ley 070, para responder a las

necesidades y proyecciones educativas del pueblo guaraní de Chuquisaca.

El trabajo consistió en la elaboración de planes de aula en el nivel de distrito, evidenciando que existen diferentes formas de elaborar un plan para una misma temática; por tanto, se consensuó un modelo tipo para que sea utilizado en los cinco distritos educativos: Macharetí, Villa Vaca Guzmán, Villa Huacaya, Monteagudo y San Pablo de Huacareta. De igual manera, se dijo que todas las instituciones, proyectos y programas que apoyan las acciones educativas deben sujetarse a este esquema de planificación; caso contrario, no se les permitirá su ingreso a los distritos.

#### Evento 7: Elaboración de planes de aula con enfoque de género

El evento se realizó en febrero de la gestión 2012, con la participación de docentes bilingües y monolingües que trabajan en la región guaraní y autoridades del Consejo de Capitanes Guaraníes de Chuquisaca. El objetivo: fue desarrollar actitudes críticas y criterios sobre equidad de género para transversalizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para este cometido, se trabajó con preguntas motivadoras y trabajado en grupos, para luego exponer en plenarias los resultados del análisis.

- 1) ¿Qué se entiende por estereotipo?
- 2) ¿A qué se llama desempeño de roles?
- 3) ¿Qué estereotipos se le han dado a las mujeres a través del tiempo?, ¿cuáles a los hombres?
- 4) ¿Qué roles se le han asignado a los hombres y cuáles a las mujeres?

Posteriormente, la facilitadora, en coordinación con la responsable de género del CCCH y técnicas/os del CCCH, han dado a conocer la situación de la mujer guaraní en instancias de decisión, acerca de la situación de violencia de género y de los derechos sexuales

y reproductivos y cómo esta situación repercute en el comportamiento de las niñas en las unidades educativas.

Finalmente, se ha realizado un trabajo de grupos, dibujando el cómo estamos en la temática de equidad de género, siendo las expresiones vertidas las siguientes:

- Debemos convivir y compartir sin discriminación.
- Se debe construir un camino para todos y todas.

### **Encuentro de direcciones distritales, direcciones de núcleo y unidades educativas, y CEA**

En el entendido de que la reforma educativa debería tener su propio ritmo de ejecución, en lo relativo al manejo pedagógico y una administración técnica de la educación intercultural bilingüe, en las unidades educativas de influencia guaraní, se observa con bastante preocupación que no existen resultados visibles; por tanto, se vio necesario convocar al primer encuentro de autoridades educativas para el intercambio de experiencias y problemática de cada distrito educativo del chaco chuquisaqueño.

Después de un arduo trabajo y análisis de la situación, se define priorizar el plan estratégico de educación del pueblo guaraní y los planes zonales de educación por capitánías, siendo las/os involucrados directos de este proceso:

- Dirección departamental de educación, direcciones distritales y direcciones de núcleo y unidades educativas para garantizar la implementación del plan estratégico educativo, con el fin de fortalecer la política educativa del pueblo guaraní de Chuquisaca.
- Direcciones distritales y direcciones núcleos serán parte de la elaboración de los planes zonales de educación de las capitánías (Machareti, Ivo, Santa Rosa, Mboikovo, Iguembe, Kereimbarenda, Ingre, Huacareta y Añimbo) del CCCH.
- Las direcciones distritales del Chaco chuquisaqueño emitirán resolución administrativa y cumplimiento de la Ley 070, para la

implementación de la política de la educación intra-intercultural y plurilingüe en las unidades educativas del pueblo guaraní de Chuquisaca.

- Técnico EIIP-UTECCCH, en coordinación con las direcciones distritales de educación, responsables de educación zonales, capitán comunal, realizará el seguimiento a programa de posalfabetización para su implementación de forma coordinada.

Se define realizar dos acciones concretas:

- a) Consolidar el currículo base del Ministerio de Educación y currículo regionalizado del pueblo guaraní, con la participación activa de las siguientes instancias definiendo a este nivel las siguientes acciones:
  - Dirección departamental de educación, direcciones distritales de educación en coordinación con las organizaciones sociales y otras instancias, socializarán el currículo regionalizado del pueblo guaraní de Chuquisaca, para llegar al currículo diversificado, e implementarlo a partir de la gestión 2013 en las unidades educativas de la cobertura del CCCH.
  - Direcciones distritales de educación, direcciones de núcleo, en coordinación con los técnicos EIIP- CCCH, realizarán el reordenamiento de maestras/os para la implementación de la EIIP-CCCH, en las comunidades educativas guaraníes, a partir de la gestión 2013.
  - Direcciones distritales de educación, direcciones de núcleo en coordinación con los técnicos EIIP- CCCH y CEPOG, deben garantizar maestras/os bilingües en el primer año de escolaridad a partir de la gestión 2013, de forma mancomunada.
  - Direcciones distritales de educación deben garantizar la organización curricular anual y planes diarios, tomando en cuenta el currículo base del Sistema Educativo Plurinacional (SEP) y el currículo regionalizado del pueblo guaraní.
- b) Intensificar el trabajo para desarrollar los planes de formación a docentes y el programa de la licenciatura de Educación Primaria Comunitaria Vocacional; las/os involucrados directos son:
  - Direcciones distritales, direcciones de núcleo y unidades educativas, en coordinación con las organizaciones sociales y

otras instancias, garantizan la implementación de planes de formación docente, en las unidades educativas de cobertura del CCCH.

- Técnico EIIP-CCCH, en coordinación con las direcciones distritales y de núcleos, hace seguimiento a las/os docentes del programa de la licenciatura, a través de aplicación de instrumentos de seguimiento.

Luego de definir y priorizar las acciones, así como las/os involucrados, se han establecido acuerdos para operativizar acciones entre el CCCH y autoridades educativas, en coordinación con el CEPOG.

- UTE-CCCH, en coordinación con las direcciones distritales, lleva adelante la formación de las/os docentes en educación continua, en forma mancomunada con otras instituciones.
- CEPOG y UTECCCH gestionarán recursos económicos para la impresión de material educativo elaborado por las/os técnicos EIIP de la nación guaraní.
- Direcciones distritales, direcciones de núcleo y unidades deben instruir a las/os docentes bilingües en la aplicación de los textos en guaraní Araendí 1, 2 y 3, en coordinación con la UTE-CCCH.
- Mantener coordinación y comunicación entre direcciones distritales, directoras/as de núcleo, unidad educativa y unidad técnica de educación guaraní, en la implementación de la política educativa del pueblo guaraní de Chuquisaca.

Por otra parte, a este proceso se añade también que, a partir de la gestión 2010, en la zona, se cuenta con la participación de las/os técnicos EIIP, que desarrollan el trabajo coordinado con las direcciones distritales y direcciones de núcleo, docentes y con los padres y madres de familia, siendo el objetivo que persiguen el de coadyuvar a la mejora de la calidad educativa, tomando en cuenta la realidad lingüística cultural e idiosincrasia de la nación guaraní.

En este sentido, las/os técnicos EIIP son las/os encargados de monitorear y realizar el seguimiento las/os educadores bilingües en el aula, apoyan en el desarrollo de los contenidos programados para

la gestión, elaboran materiales aplicando nuevas estrategias metodológicas tomando en cuenta las necesidades educativas de las comunidades para la enseñanza del guaraní como primera lengua. En el distrito de Machareti, se observa, por ejemplo, que:

Ya contamos con el técnico EIIP y maestros bilingües en algunas unidades educativas; desde el año pasado, hemos testimoniado que la educación intercultural se debe implementar en nuestra zona, desde las comunidades guaraníes, tomando en cuenta a las/os sabios indígenas (*arakua iya*) e invitar a la escuela a que vayan a compartir sus conocimientos a las niñas y niños. (Profesor Alberto Canduri, Unidad Educativa "Tentamí", 2012)

## 7. LOS RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

En el entendido de que el programa de capacitación está aún en ejecución, cuya gradual asimilación y aplicabilidad forman parte de un proceso que también depende de otras variables, a continuación, se hace referencia a los resultados evidenciados hasta la fecha:

- Se están fortaleciendo saberes y conocimientos de 147 docentes mediante la actualización y formación continua en el marco de una educación intracultural, intercultural y plurilingüe, para la aplicación y ejecución directa en sus planificaciones diarias en sus respectivas unidades educativas (planes de aula) con miras a una mejor calidad educativa.
- En proceso el reconocimiento, la revalorización y el desarrollo de la cultura a través del rescate de saberes, conocimientos y valores propios, fruto del trabajo coordinado con toda la comunidad educativa.
- Se cuenta con un currículo regionalizado guaraní en proceso de validación, enriquecido con la experiencia de las/os educadores del área de intervención.
- Desde la Unidad Técnica de Educación Guaraní, en el marco del convenio NorSud – CCCH, en los cinco distritos educativos de cobertura, se han realizado talleres de apoyo a la elaboración de planes de aula considerando los enfoques de género, derechos humanos e intra-interculturalidad.
- Se cuenta con material educativo elaborado en lengua guaraní para apoyo a la práctica docente.
- Se ha logrado concienciar a todas las actoras/es de la comunidad socioeducativa participante en su labor educativa diaria, a partir del reconocimiento de que, en un primer momento, las/os educadores llevan al aula conocimientos desactualizados, descontextualizados.
- La sensibilización y capacitación en el enfoque de género a docentes, autoridades educativas y de la organización CCCH ha posibilitado la identificación de las necesidades inmediatas para el trabajo en género, así como ha propiciado la mayor

participación de las mujeres en las organizaciones sociales con capacidad de gestión para la toma de decisiones.

- Se ha elaborado, de manera participativa, el perfil del docente y del estudiante para mejorar la eficiencia en la práctica de enseñanza y aprendizaje.
- Acuerdos suscritos entre autoridades educativas departamentales y locales y la organización indígena guaraní están permitiendo el inicio de acciones de sostenibilidad de la intervención para consolidar el proceso de capacitación a docentes y la puesta en práctica del currículo base regionalizado.



## 8. HALLAZGOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 8.1. Hallazgos

Es necesario recordar que la caracterización problemática hecha por las/os propios guaraníes organizados resalta cuatro aspectos de fondo, como: a) desconocimiento de la cultura guaraní por parte del profesorado; b) desconocimiento del idioma guaraní; c) la educación es tradicional monolingüe y d) las migraciones temporales de las/os pobladores; todo ello redundando en las altas tasas de analfabetismo y deserción escolar, demandando, en consecuencia, la implementación de un currículo regionalizado y la preparación de recursos humanos para la concreción de la educación intra, intercultural y plurilingüe.

De ahí que la capacitación docente cobra importancia no sólo en el idioma y la realidad del pueblo guaraní, sino también en innovaciones para la práctica educativa. Al respecto, se está avanzando en el programa básico formativo y se empiezan a ver aplicaciones objetivas en aula.

Durante el proceso de capacitación, se está logrando en las/os participantes concienciar acerca de su labor educativa diaria y se ha reconocido también que de ellas/os depende la formación y actualización permanente.

De las entrevistas realizadas, los hallazgos encontrados, de manera general, al iniciar los módulos de capacitación son:

- Directores distritales están iniciando la aplicación de la nueva política educativa, siendo una de las primeras acciones la reubicación de las/os docentes bilingües en algunos distritos.
- Se ha identificado también a 43 maestras/os bilingües, de los cuales apenas el 37% (es decir, 16) aplican la educación bilingüe.
- Algunas/os no tenían conocimiento de la nueva ley educativa 070; es más, ni sabían que se estaba proponiendo una nueva ley, aspecto atribuido a que las unidades educativas se encuentran bastante alejadas de los principales centros urbanos.

- Las/os docentes carecen de instrumentos de planificación en aula y, mucho menos, aplican la enseñanza bilingüe.
- Se ha encontrado en algunas unidades educativas que las/os docentes continúan trabajando bajo un sistema tradicional, enciclopedista, con base en leccionarios del año 1980, aspecto que repercute en que las/os estudiantes no se formen de acuerdo con las exigencias de la sociedad actual.
- Existen docentes que tienen el firme compromiso para transformar la educación partiendo del fortalecimiento de sus conocimientos.
- La/el docente lleva al aula conocimientos desactualizados, descontextualizados.

### 8.2. Conclusiones

Para la sistematización, la Fundación Intercultural NorSud precisó como eje temático específico: “La formación permanente del/la docente con enfoque de educación intracultural, intercultural y plurilingüe”, para cuya operativización formuló como pregunta motivadora y orientativa la siguiente: ¿Cómo las/os docentes interpretan la “educación intra e intercultural plurilingüe” a partir de la capacitación recibida para plasmarla en los planes y proyecto de aula, desde un contexto/cosmovisión del pueblo guaraní?

En general, a través del proceso formativo se pueden percibir cambios cualitativos en aula, en actitudes docentes, en integración a la comunidad, en las relaciones dentro de la comunidad educativa y en la producción de materiales y nuevas formas didácticas hacia la interculturalidad bilingüe, aunque las salvedades y excepciones todavía siguen siendo grandes.

El avance de la capacitación ha logrado concienciar al profesorado sobre sus limitaciones iniciales y motivado a su alta participación en los talleres programados, que, a su vez, están significando adaptaciones graduales para la implementación de la educación intra e intercultural plurilingüe.

Con base en todo el proceso desarrollado, se puede concluir que:

- Es evidente que el proceso educativo inclusivo de una nación indígena, como lo es la nación guaraní, será posible siempre y cuando se cuente con un currículo regionalizado contextualizado y se cuente, además, con docentes formadas/os para este cometido.
- Se rescata que el trabajo coordinado con la organización guaraní, CCCH, es primordial para garantizar la construcción de un sistema educativo contextualizado.
- Este tipo de experiencias –que todavía está en proceso– puede ser replicado en otras culturas como forma de mejorar la práctica de enseñanza y aprendizaje.
- La percepción generalizada de las/os docentes es que la participación en el proceso de capacitación ha producido en ellos y ellas transformaciones de vida positivas, que actualmente están siendo procesadas y es necesario un tiempo prudente para llegar a la práctica efectiva.
- La motivación y el compromiso social de las actoras/es de la comunidad socioeducativa en los procesos de capacitación son preponderantes para la consolidación de los procesos.
- Se reconoce que la investigación – acción es la herramienta que está bajo su responsabilidad, que nutre la creatividad y da libertad para formar personas íntegras.
- Se ha reflexionado sobre prácticas de valores, analizando espacios de participación de mujeres y varones en la región para realizar acciones que contribuyan a la igualdad de oportunidades.
- Es importante la participación articulada entre instituciones públicas nacionales, departamentales, locales y de la cooperación internacional para consolidar procesos sostenidos de mejora de la práctica educativa.
- Las/os docentes bilingües están comprometidas/os con la organización, con la comunidad socioeducativa, son parte

activa del proceso de la educación EIIP; por tanto, su labor se enfoca en transmitir valores permitan apreciar y adueñarse de su lengua, de su cultura.

- Los padres y madres de familia apoyan y forman parte de los consejos educativos, tienen responsabilidad en la transmisión de conocimientos propios desde la casa, se sienten comprometidas/os a insertar la propuesta de implementación de la EIIP en las unidades educativas, siendo necesario trabajar de manera coordinada con las/os docentes partiendo desde su propia cosmovisión desde la comunidad, rescatando la tecnología, los saberes y la música.

Dentro de las dificultades encontradas, se hace mención a la falta de motivación de algunas/os docentes, sumándole la resistencia al cambio, que se debe a la carencia de innovación metodológica que se produce en el aula, bien debido a la comunidad o bien, por inseguridad y miedo a salirse de la rutina de enseñanza. Asimismo, se hace referencia a la inestabilidad de personal en el sector educativo para dar continuidad a los procesos desarrollados (principalmente en la aplicación de metodologías y enfoques).

### 8.3. Recomendaciones

Las recomendaciones siguientes deben ser tomadas en cuenta para seguir trabajando en los procesos de formación docente y, para incidir en las instancias pertinentes para que las consideren tanto en la selección de docentes, el trabajo con ellas/os, cuanto en el mejoramiento de los procesos:

- Tener siempre claro y establecido que la educación intracultural, intercultural y plurilingüe (EIIP) es la base fundamental para la transformación social.
- Las/os educadores deben tener conocimiento de la cultura y de la lengua del contexto en el que se encuentran trabajando, capacidad de investigación, predisposición y actitud para su formación permanente.
- Continuar con el trabajo enfocado en que las niñas, niños y jóvenes, deben ser capaces no sólo de leer, escribir y expresar

correctamente en castellano y, principalmente, en guaraní, sino de razonar en guaraní.

- Dar a conocer la lucha de los movimientos sociales, sobre todo de los pueblos indígenas. Valorar positivamente su cultura y tener una actitud solidaria como guaraní.
- La/el docente debe coordinarse y tener relacionamiento permanente con las personas que conocen la realidad de la comunidad, en este caso, los *arakua iya reta*, los consejos de ancianas/os, para recoger información investigativa, trabajar de manera conjunta y cooperativa; debe reconocer que la educación no puede estar centrada en las cuatro paredes de la escuela, tiene que ser parte integrante de la comunidad (relacionamiento de ida y vuelta, la comunidad–escuela, escuela–comunidad).
- Es necesario continuar con el proceso de formación a docentes en nuevas metodologías, técnicas y estrategias pedagógicas que permitan fortalecer las capacidades de la/el docente, por ende, mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en aras de lograr una educación de calidad, contextualizada a la realidad y filosofía de vida de la nación guaraní y en el marco de la implementación del currículo regionalizado de la nación guaraní y la Ley 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.
- La/el docente debe ser con vocación de servicio, conocer y vivir los valores y principios de la cultura guaraní, activa/o, innovador/a, productiva/o y que ayude a la comunidad.
- Se debe trabajar por la participación de las mujeres en la toma de decisiones en todos los ámbitos de la vida social, económica, política, cultural y familiar.
- El idioma guaraní debe ser usado en todos los ámbitos del sistema educativo (aula, planificación, cursos, etc.).

## 9. LAS LECCIONES APRENDIDAS

En el proceso desarrollado hasta ahora, podemos mencionar como las principales lecciones aprendidas:

- 1) Se debe continuar trabajando en la estrategia didáctica para abordar la complejidad en aula de la educación bilingüe, como trabajar desde la perspectiva de la lengua originaria guaraní, y el castellano.
- 2) El pilar fundamental de la implementación de EIIP es el docente; si no está convencido, política y pedagógicamente, no es posible lograr resultados.
- 3) La formación y capacitación a docentes es una tarea fundamental e importante para el desarrollo de un modelo de enseñanza a partir de la didáctica metodológica en las diferentes áreas de enseñanzas bajo una nueva visión de educación.
- 4) La coordinación efectiva y de cerca con las direcciones distritales es importante para el desarrollo de los procesos de capacitación, esto con el objetivo mayor y oportuna participación de los educadores y educadoras.
- 5) Enfocar la formación no sólo a docentes, sino también a los estudiantes, porque consideramos que formando a estos dos actores se lograría mayor visibilidad de la calidad educativa.
- 6) Se observa que existen experiencias buenas y malas en la línea de trabajo, en las actividades pedagógicas de los docentes, no todos están desarrollando el trabajo acorde lo que se piensa; en algunos casos, se ha podido evidenciar que siguen con el mismo modelo tradicional, planificando con base en contenidos sueltos, descontextualizados sin tomar en cuenta los saberes y conocimiento y lengua de las comunidades educativas guaraníes.
- 7) Aún falta desarrollar procesos de incidencia para garantizar maestros bilingües en las unidades educativas asentadas en comunidades guaraníes, ya que en la actualidad se tiene 19% de maestros bilingües en ejercicio (43 de 230) y 81% de docen-

tes monolingües. Por tanto, es necesario realizar gestiones ante instancias pertinentes para la consolidación de nuevos ítems y el reordenamiento de docentes en la región guaraní del Chaco chuquisaqueño.

# 5

## PROCESOS DE FORMACIÓN DE EDUCADORAS Y EDUCADORES

Documento de sistematización de estrategias de formación. Centro Yachay Tinkuy, 2012



# ÍNDICE

## Equipo del Centro Yachay Tinkuy

### Directora General

Elizabeth Saucedo Mendoza

### Área de Formación

Ryszard Josef Pocij

Sonia Manzur Soria

Violeta Costas Jáuregui

### Área de Biblioteca

Baddy Quisbert Villarroel

Juan Pablo Galindo Aranibar

Ruth Bustos Sandoval

### Área de Administración

Corina Candia Olmos

Nayara Salvatierra García

### Mantenimiento

Julián Chura Mamani

## Elaboración del documento de sistematización

### Redacción

Sonia Manzur Soria

### Aportes

María Elisa Gantier Gantier

Elizabeth Saucedo Mendoza

Violeta Costas Jáuregui

Ryszard Josef Pocij

1. Introducción.....	273
2. El por qué y el para qué de la sistematización.....	277
3. Nuestras fuentes de información.....	279
4. Situación inicial en el contexto.....	281
5. Marco teórico conceptual .....	290
6. La Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” .....	299
7. El proceso de formación.....	303
8. Hasta dónde llegamos.....	325
9. Algunas situaciones no esperadas .....	330
10. Nuestras impresiones y lo que aprendimos.....	332
11. Nuestras recomendaciones .....	335

## 1. INTRODUCCIÓN

Nuestro Centro Yachay Tinkuy nació en el año 1991, como respuesta a la “urgencia sentida por todos y subrayada en el (...) congreso de la Asociación Boliviana de Educación Católica (ABEC)”<sup>1</sup>, realizado en el mes de septiembre del anterior año, respecto de la necesidad de contar con espacios de formación permanente para el profesorado.

Atendiendo a dicha demanda, en ese entonces, las acciones nuestras, como equipo del Centro, se abocaron a la organización de una biblioteca especializada en educación y al desarrollo de talleres pedagógico-didácticos con la participación de docentes de diversas unidades educativas de la ciudad de Cochabamba.

Si bien la intencionalidad de coadyuvar en la mejora de la educación estuvo presente, el enfoque bajo el cual se enmarcó el desarrollo de los talleres fue de carácter predominantemente psicopedagógico y didáctico, en tanto los contenidos priorizados enfatizaban temáticas relativas a la planificación de los aprendizajes; la didáctica en el aula; la programación y otras relacionadas con ellas. Igualmente, el material bibliográfico con que contaba la biblioteca respondía a la misma lógica: la de coadyuvar en la actualización docente, respondiendo a necesidades educativas muy concretas, ligadas al trabajo de aula. Basta señalar algunos títulos de los libros que conformaban la biblioteca<sup>2</sup>: “Guía del profesor”; “Textos de psicología del niño y del adolescente”; “Aspectos importantes de la vida infantil”; “Aprendizaje de la lectura y dislexia”; “Didáctica de la ciencia integrada”.

Sin embargo, la mutabilidad del contexto, el camino recorrido, las experiencias vividas y las constantes reflexiones, tanto por parte nuestra –equipo del Centro Yachay Tinkuy– como por las de las y los docentes participantes, se constituyeron en la piedra angular para la reconfiguración de los procesos de formación propuestos y promovidos por el Centro.

Un primer elemento, que creemos fue un hito en el proceso metamorfósico del cambio de paradigma, fue el de asumir la dimensión

---

1 De una carta enviada por M. Esperanza Górriz, en junio de 1991, a Monseñor DieterSpelthahn–Adveniat.

2 Lista de libros adquiridos para la biblioteca en el año 1991.

política de la educación, en aquel tiempo, ausente, o más bien, diluida. Un proceso valorativo de la significatividad de las formas de llevar los procesos de actualización y “capacitación”<sup>3</sup> docente puso en evidencia la necesidad de ahondar no sólo en estrategias de formación diferentes, sino en la importancia de sustentarlas desde posturas epistemológicas, filosóficas y pedagógicas que respondan a una connotación sociopolítica, cultural y crítica más que personalista, psicológica y de carácter instrumental.

Ello supuso la deconstrucción y reconstrucción de la praxis educativa del Centro Yachay Tinkuy desde otra mirada, aquella que implica analizar, debatir y comprender la interrelación entre educación y sociedad, entendiendo que las sociedades no son entidades lineales, son más bien construcciones vivas, dinámicas, complejas, por lo que, al interior, se gesta una red de relaciones de poder que se concretan a través de procesos de interacción contradictorios, ambiguos, conflictivos, en los que las mediaciones, las oposiciones y las resistencias abren nuevos horizontes. La educación, por supuesto, no está exenta de tal movilidad.

Como Centro Yachay Tinkuy, comprendimos, entonces, la necesidad de encaminarnos hacia la acción, hacia la apertura de nuevos horizontes, desde un compromiso personal y colectivo, en el que todas y todos los involucrados participemos en procesos de reflexión-acción críticos, destinados a desentrañar las relaciones de dominio y, desde la escuela como espacio educativo, a develar el vínculo entre poder, conocimiento y cultura.

De ahí, de esa intencionalidad, surgió la incorporación de dos ejes que, hasta hoy, articulan los procesos de formación de educadoras y educadores que desarrollamos: la integración escuela-familia-comunidad y la interrelación entre saberes locales y conocimientos académicos, en tanto son considerados como estrategia, como proceso y como finalidad.

Ambos ejes, cimentados desde el enfoque intra e intercultural crítico, nos desafiaron a repensar y a construir nuevas maneras de enfrentar los procesos de formación de educadoras y educadores. Diseñamos y propusimos a las y los educadores trabajar desde estrategias renovadas, que permitan generar un trabajo colectivo

---

3 Término utilizado en el inicio y luego superado.

junto con la comunidad educativa, atendiendo no sólo a las necesidades de aprendizaje escolares, sino también, y sobre todo, a las necesidades y problemáticas de la comunidad, las que, encaradas desde una perspectiva sociopedagógica, se convertirían en fuente de aprendizaje. Así, a partir de una orientación recursiva, la realidad del contexto enriquecería los procesos socioeducativos y éstos, a su vez, afectarían positivamente en la transformación de la realidad.

Indudablemente, aquello nos llevó a resignificar la acción docente y, por tanto, la toma de conciencia de que ser educadora, educador conlleva una postura ética y política. Entendida de esa manera, la docencia se convierte en un ejercicio político en cuanto promueve la apropiación, por parte de los sujetos de la educación, de una conciencia crítica que desemboca en un actuar liberador.

Como es posible percibir, el camino que nos condujo hacia la conversión de los procesos de formación de educadoras y educadores supuso un trabajo simultáneo, tanto al interior del Centro, reformulando nuestro sentido de ser y de actuar como institución socioeducativa, y externamente, con propuestas de acción deconstruidas y reconstruidas, profundizando en las dimensiones cultural y sociopolítica.

Desde ese entendido, nuestro quehacer socioeducativo como Centro promotor de transformaciones socioeducativas se afirma bajo los siguientes postulados:

- Promover una pedagogía situada que suscite cambios en la mentalidad y en la práctica socioeducativa, más comprometida con las realidades históricas, culturales, éticas, políticas, sociales, posibilitando al sujeto de la educación enfrentar el Siglo XXI propositiva y esperanzadoramente.
- Desarrollar procesos de formación permanente junto a educadoras y educadores, para asumir la responsabilidad y el compromiso de emprender y fortalecer prácticas socioeducativas reflexivas y críticas, que impulsen actitudes abiertas y dialógicas, emanadas desde la vivencia del “tinkuy” (encuentro).
- Impulsar la formación de una conciencia crítica sobre la relación poder-conocimiento en el ámbito socioeducativo.

- Promover la integración de los saberes cotidiano, científico y humanístico para crear y recrear una educación intra e intercultural.
- Establecer un diálogo permanente entre el origen y sentido de la existencia del Centro con las nuevas visiones y desafíos que plantea la complejidad de la realidad, para desarrollar propuestas socioeducativas críticas y transformadoras.

La concreción de tales lineamientos se visibiliza desde las tres áreas que el Centro integra: Biblioteca, Audiovisuales y Formación, cada una con autonomía propia pero, al mismo tiempo, interrelacionadas entre sí.

### Biblioteca

Especializada en educación, a través de sus dos modalidades: la Central y la Bibliomóvil –que se desplaza hasta los centros educativos ubicados en zonas alejadas–, brinda material bibliográfico, apoyo y asesoramiento personalizado a maestras, maestros y estudiantes de magisterio y Ciencias de la Educación, para promover procesos de investigación y de formación permanente que les permita desarrollar prácticas educativas interculturales, liberadoras.

### Audiovisuales

Proporciona materiales multimedia y equipos de proyección y captura de audio y video, ofrece asesoramiento pedagógico - didáctico para el uso de los recursos tecnológicos desde una perspectiva socio - crítica y humanizante y produce materiales educativos contextualizados.

### Formación

Desde y a través de la investigación, de la construcción y reconstrucción de propuestas socioeducativas, desarrolla procesos de formación permanente con y para educadoras y educadores interesados por el cambio, a fin de promover y socializar prácticas educativas interculturales, dignificadoras, democráticas, liberadoras, transformadoras de la realidad opresora y colonizadora.

## 2. EL POR QUÉ Y EL PARA QUÉ DE LA SISTEMATIZACIÓN

El componente central del trabajo nuestro, como equipo del Centro Yachay Tinkuy, está referido a la formación de educadoras y educadores y, si bien la valoración respecto de ella constituye una acción continua y simultánea a los procesos formativos, sentimos la necesidad y el reto de acudir a un instrumento –la sistematización–, que nos permita:

- Tomar conciencia de la resonancia y significatividad que tienen los procesos de formación en la labor socioeducativa desarrollada por las y los participantes –educadoras y educadores– y en el trabajo nuestro, como equipo del Centro Yachay Tinkuy.
- Visibilizar la interrelación y dinamicidad de los procesos de formación de educadoras y educadores desarrollados por el equipo del Centro Yachay Tinkuy, a fin de comprender la complejidad de los mismos.
- Deconstruir y reconstruir, participativa y comunitariamente, los procesos de formación de educadoras y educadores.
- Socializar el trabajo del Centro Yachay Tinkuy a otras instancias socioeducativas, como aporte al desarrollo de procesos de formación de educadoras y educadores.

Sin embargo, a fin de profundizar en la reflexión de nuestra praxis, optamos por priorizar uno de los aspectos imprescindibles que conforma el proceso de formación de educadoras y educadores: las estrategias de acción propuestas para dicho cometido, considerando que su sistematización nos permitiría contar con elementos prácticos, promotores de aprendizajes, para las y los participantes inmersos en el proceso –nosotras y nosotros como equipo del Centro Yachay Tinkuy, educadoras y educadores y comunidades socioeducativas–.

De igual manera, el hecho de encarar los procesos de formación de educadoras y educadores, desde los enfoques de género, intra e interculturalidad y derechos humanos, supone la promoción de espacios de reflexión crítica y propositiva en los que las y los docen-



tes se abran a la posibilidad de convertirse en sujetos históricos de transformación social, deconstruyendo y construyendo una praxis socioeducativa más justa e igualitaria, desde las especificidades de los propios sujetos y del contexto en el que interactúan.

Es a través de las estrategias de formación de educadoras y educadores que se desarrollan y profundizan aspectos relacionados con las perspectivas priorizadas de intra e interculturalidad, derechos y equidad de género. De igual manera, dichas estrategias, debido a su carácter innovador y significativo, son susceptibles de constituirse en herramientas destinadas a ser tomadas en cuenta para otros posibles espacios de formación docente y, por tanto, tendientes a convertirse en propuestas de incidencia política.

Todas las inferencias mencionadas nos llevaron a puntualizar la identificación de la experiencia a ser sistematizada y a la formulación del eje de sistematización, explicitados a continuación:

#### Identificación de la experiencia

“Estrategias reconstruidas, construidas y desarrolladas, por el Centro Yachay Tinkuy, para la formación de educadoras y educadores, desde los enfoques de derechos humanos, intra e interculturalidad y equidad de género”.

#### Selección del eje de sistematización

“¿Cómo ha sido el proceso de diseño e implementación de las estrategias de formación de educadoras y educadores, desde los enfoques de intra e interculturalidad, equidad de género y derechos humanos?”.

### 3. NUESTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN

Entendiendo que la sistematización nos remite a una forma de encarar la práctica socioeducativa –que desde nuestra concepción armoniza con el enfoque de la investigación crítica–, incursionando en nuevos modos de construir conocimiento, a partir de la reivindicación de la praxis como proceso histórico y contextualizado, el re-conocimiento de la acción como parte esencial de esos “nuevos modos de conocer” convoca a expandir nuestras miradas y nuestros horizontes hacia una nueva forma de comprensión de la realidad multidimensional y compleja, ya que aquella –la acción– es revalorizada desde esa red de relaciones en la que se entretajan saberes locales, emociones, sentimientos, sabidurías, ideologías..., convirtiéndola en una auténtica experiencia personal y colectiva.

En coherencia, atentas y atentos a propiciar el diálogo y la reciprocidad cultural, comprendimos que la voz de las y de los participantes, tanto directos como indirectos, era fundamental para enriquecer el proceso de sistematización.

Para generar la escucha y el diálogo con las y los educadores –participantes directos del proceso formativo–, elaboramos guías de entrevistas y de encuentros intersubjetivos, de manera tal que, a través de cada uno de ellos, fuera posible rescatar no sólo lo que habían aprendido, sino también cómo se habían sentido, sus aportes, incertidumbres y proyecciones.

Asimismo, aunque las y los estudiantes y sus familias no participaron directamente de los procesos de formación, sus percepciones resultaban valiosísimas, en tanto sí las/os afectaron las acciones socio-pedagógicas de las y de los educadores. En última instancia, ¿hacia quiénes y junto a quiénes se pretende perfilar una nueva educación?

A diferencia de las y de los educadores, la voz de estudiantes y familias fue escuchada a través de las valoraciones y reflexiones respecto de la significatividad que tuvo, tanto en el nivel personal como colectivo, su participación en la elaboración y desarrollo de los diferentes proyectos socioeducativos.

Tomamos en cuenta a las y a los directores de las unidades educativas con las que trabaja el Centro y a las autoridades locales –Distritales de

Educación—. A las y a los primeros, tanto por su participación activa en cada uno de los procesos formativos, como por esa mirada distinta, propia de su rol gestor y, a los segundos, por el aporte que pudieran brindar para el enriquecimiento del proceso de sistematización, dada su experiencia en contextos socioeducativos diversos.

Y a nosotras y nosotros, como integrantes del equipo del Centro Yachay Tinkuy, en tanto, a pesar de caminar juntas y juntos, cada aprendizaje fue único y nos ratificó como únicas y únicos.

Otro elemento que tomamos en cuenta para profundizar, de manera retrospectiva y prospectiva, nuestra construcción colectiva del conocimiento respecto del proceso de formación, concretamente, respecto de nuestro accionar metodológico, fueron nuestros documentos construidos. Priorizamos aquéllos que nos permitieran visibilizar el proceso formativo de las y de los docentes participantes y el proceso nuestro, de manera que nos fuera posible llegar a los objetivos propuestos para la sistematización. Los documentos con los que trabajamos fueron:

- Proyecto Institucional del Centro Yachay Tinkuy.
- Planificaciones de los encuentros - talleres de formación.
- Memorias de los encuentros - talleres de formación.
- Memorias de los procesos de acompañamiento.
- Documentos de trabajo de los Círculos de Estudio.
- Sistematizaciones de los Círculos de Estudio.
- Documentos de trabajo del Movimiento Socioeducativo.
- Sistematizaciones de las reflexiones del Movimiento Socioeducativo.
- Documentos de trabajo de los Grupos Dialógicos.
- Sistematizaciones de los Grupos Dialógicos.
- Fotografías y filmaciones.

## 4. SITUACIÓN INICIAL EN EL CONTEXTO

Ciento cincuenta y ocho educadoras y educadores de siete unidades educativas públicas de zonas periféricas y rurales del departamento de Cochabamba se comprometieron con nuestra propuesta, la de desarrollar su praxis socioeducativa desde una perspectiva de decolonialidad, impregnada de los enfoques de intra e interculturalidad crítica, equidad de género y derechos, a fin de coadyuvar en la transformación socioeducativa boliviana.

LOCALIDAD	U.E.	EDUCADORAS/ ES	MUJERES	VARONES
Colomi	13 de Noviembre	24	22	2
Colomi	Samuel Fina	20	13	7
Anzaldo	San José de Calasanz	42	27	15
Llallaguani	Núcleo de Llallaguani	24	11	13
Santiváñez	Luis Guzmán Araujo	32	25	7
Santiváñez	Prudencio Araujo	8	8	0
Colcapirhua	Don Bosco	8	8	0
		158	114	44

Las siete escuelas, diseminadas en distintos lugares del departamento de Cochabamba, presentan características similares en cuanto a la realidad de la población a la que acogen. El bilingüismo, la pobreza, la emigración, el abandono del hogar, la violencia familiar, la economía basada en la producción agrícola y en el comercio informal, son algunas de ellas.

Empero, a pesar de las similitudes percibidas, en cada contexto se vivencian formas socioculturales propias. Las comunidades de Santiváñez y Colomi, por ejemplo, tienen un mayor acceso a las vías troncales de comunicación; por tanto, la influencia cultural de la ciudad es notable en relación con las localidades de Anzaldo y Llallaguani y es significativa en el modo de vida de sus habitantes.

Basta señalar que incluso las condiciones climáticas de las diferentes zonas se convierten en aspectos si no determinantes, por lo menos impulsores de las maneras en las que la comunidad encara sus problemáticas y necesidades.

En el municipio de Santiváñez, cuya economía se basa principalmente en la agricultura, la falta de agua y las sequías constantes han traído consigo no sólo el descenso cuantitativo del cultivo de sus principales productos: trigo, maíz, papa, durazno y cebolla (Plan Municipal de Desarrollo de Santiváñez 2009-2013) y el sistemático abandono de las tierras agrícolas, sino también el incremento de la emigración y, por tanto, la reducción de su población que, según el Censo de 2012, mermó en al menos 1.000 habitantes. Tal situación ha derivado en una significativa deducción de los recursos asignados por el IDH, deducción que, de alguna manera, incide también en el nivel del presupuesto destinado al área de la educación.

Tras haber experimentado sin éxito la perforación de pozos acuíferos y la construcción de atajados, para recuperar la fecundidad de las tierras, hoy la comunidad sobrevive con una incipiente actividad agrícola, sumada al movimiento económico generado por el Parque Industrial, asentado en la zona.

Desde esa realidad, las dos unidades educativas que trabajan junto a nosotras y nosotros, “Luis Guzmán Araujo” y “Prudencio Araujo”, atienden a niñas, niños, adolescentes y jóvenes provenientes de familias obreras y campesinas. En el primer caso, su lugar de residencia es el poblado y, en el segundo caso, las comunidades aledañas. Como es de esperar, las diferencias socioculturales y económicas se hacen evidentes y se cristalizan en el idioma, la vestimenta e, incluso, en las actitudes de las y de los estudiantes.

El idioma, entendiéndolo que mientras para algunas y algunos estudiantes el quechua constituye su lengua materna, para otras y otros, lo es el castellano; la vestimenta, en tanto se observa, sobre todo en las mujeres, un contraste marcado entre lo occidental y lo propio, y las actitudes, en cuanto dejan percibir las maneras en que, de acuerdo con el lugar de procedencia, se relacionan con sus pares y con los adultos. Las y los estudiantes pertenecientes a las familias de las comunidades aledañas demuestran, por lo general, mayor timidez y cerrazón.

Haciendo referencia a las y a los educadores, como se puede advertir en el recuadro presentado en líneas precedentes, existe predominancia del sexo femenino y, considerando que sólo cuatro de los cuarenta docentes radican en la comunidad, el recorrido diario de la ciudad al poblado y viceversa –alrededor de dos horas–, les

implica esfuerzos adicionales. No olvidemos que, en su mayoría, son esposas y madres, añadiendo además, el hecho de que como las dos unidades educativas comparten el mismo espacio físico en turnos diferenciados, muchas y muchos docentes ejercen su labor profesional en ambas.

Las unidades educativas “13 de Noviembre” y “Samuel Fina” se encuentran ubicadas en la localidad de Colomi, segunda sección de la provincia Chapare, situada a 48 kilómetros de la ciudad de Cochabamba, limitando al Norte, con Villa Tunari; al Este, con Tiraque; al Sur, con Sacaba y al Oeste, con Palca.

Geográficamente, Colomi presenta tres zonas: zona montañosa o puna, zona montañosa subtropical y la zona de la llanura central. Tiene gran variedad climática; los distritos de Candelaria y Aguirre, por ejemplo, tienen un clima frígido; San José, un clima cálido y Tablas Monte, presenta un clima templado.

La actividad económica que prevalece en la zona es la agrícola y pecuaria, debido a la fertilidad de sus tierras. La papa es el principal producto y, como secundarios, se encuentran la oca, el haba, la papalisa, el locoto, el maní, la cereza, la guinda.

En cuanto a la producción pecuaria, predomina la crianza del ganado ovino y, en los últimos tiempos, se acrecentó la producción piscícola –pejerrey, trucha y carpa–, de tal forma que va adquiriendo gran importancia en la economía de la comunidad.

Los centros educativos mencionados acogen a más de mil niñas, niños, adolescentes y jóvenes, los que, en su mayoría, son bilingües, quechua-castellano hablantes; las realidades que vivencian son diversas y presentan muchas dificultades, tanto en el nivel económico, como afectivo. En lo económico, a pesar de su corta edad, cumplen un papel fundamental en la generación de fuentes de ingreso para la economía familiar, cooperando en las actividades productivas agropecuarias y en su consecuente comercialización.

En lo afectivo, debido a la falta de recursos económicos, muchos de las madres, padres de familia, hermanas y hermanos mayores se han visto en la necesidad de emigrar hacia otras regiones, ya sea dentro o fuera del país, dejando a los niñas, niños y adolescentes a cargo de familiares, vecinos e, incluso, solas y solos.

Estos sucesos, sobre todo el último, han afectado visiblemente en el desarrollo psicológico de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, repercutiendo en sus procesos de aprendizaje escolar. Muchos de ellas y ellos presentan actitudes de timidez, aislamiento y rebeldía.

Las pocas madres y padres de familia que han quedado en la comunidad al cuidado de sus hijas e hijos no llegaron a terminar sus estudios. Un porcentaje reducido de ellos apenas sabe leer y escribir y el otro, más extenso, es analfabeto, lo que les dificulta apoyar a niños, niñas y adolescentes en su proceso de aprendizaje escolar.

Por otro lado, haciendo referencia a la vida de la comunidad, si bien ésta es de origen quechua y posee una gran riqueza cultural –matizada por costumbres, ritos, leyendas, juegos, festividades– que es transmitida a las nuevas generaciones, a través de la vivencia y del lenguaje oral, por las características sociopolíticas actuales, propias de un sistema neoliberal y globalizador, se corre el riesgo de una posible aculturación no sólo en el aspecto del lenguaje o de las tradiciones, sino también en lo que respecta a la relación ser humano-naturaleza, en tanto se percibe una ruptura marcada entre la cosmovisión propia del lugar –de armonía con la naturaleza– y la cultura masiva del consumismo, que, sin lugar a dudas, está afectando negativamente a la vida de la comunidad.

La unidad educativa “San José de Calasanz” está situada en Villa Anzaldo, provincia Esteban Arce del departamento de Cochabamba. El pueblo de Anzaldo se encuentra a 65 Km. de la ciudad de Cochabamba, sobre la carretera a Toro Toro, Acasio y San Pedro de Buena Vista, municipios pertenecientes al departamento de Potosí.

La región de Anzaldo se encuentra ubicada en el Valle Alto, que se caracteriza por tener un clima entre templado y frío, con una población dispersa, cuya tenencia de la tierra es por parcelas de pequeña y mediana extensión. En ellas, se produce maíz, trigo, papa, papalisa y otros productos agropecuarios.

La institución educativa funciona en dos niveles: primario y secundario, con una población de 820 estudiantes, aproximadamente, cuyas edades oscilan entre los 6 y 19 años. Un buen porcentaje de ellas y ellos recorre a pie entre 1 y 8 kilómetros para asistir a clases diariamente. Las familias de las y de los educandos de esta región son de escasos recursos económicos y la mayoría de los hogares no

cuenta con los servicios básicos, aunque en el pueblo de Anzaldo existen estudiantes de clase media. Cabe mencionar, entonces, que la población estudiantil presenta diferencias socioeconómicas palpables. Por un lado, se encuentran las y los estudiantes que residen en las pequeñas comunidades agrícolas asentadas a 2 o 3 horas del pueblo, tiempo que las y los estudiantes caminan para llegar a la escuela y, por el otro, las y los que residen en el pueblo y cuentan con mayores comodidades y facilidades no sólo de transporte, sino también de acceso a la cobertura de sus necesidades.

La institución educativa cuenta con 21 ambientes para el nivel primario y con 11 ambientes para el nivel secundario, todos los cursos con sus paralelos, con una media de 28 estudiantes por aula. Además, existen determinados ambientes para el personal administrativo, dirección, secretaría y sala de profesoras y profesores. La escuela presenta dos tipos de construcción: una antigua y otra nueva; tiene un patio grande, un tinglado y dos canchas deportivas.

El área concentrada de Anzaldo es pequeña en extensión. En cambio, toda la jurisdicción de Anzaldo cuenta con 70 sindicatos y 14 sub-centrales, con una superficie de 540 Km<sup>2</sup>.

La población, en su mayoría, se dedica al cultivo de trigo, maíz, papa, haba, arveja. Realizan migraciones temporales al Chapare, Santa Cruz y a otros sitios del territorio nacional e internacional.

Las instituciones que brindan servicio al municipio de Anzaldo en el campo educativo son: Padres Escolapios y Jesús María. Esta última es la más antigua en la localidad, apoyando, además, al sector de la salud en todo el municipio de Anzaldo. Los programas que está impulsando en el nivel educativo son: la educación alternativa y los Wawawasis, presentes en las diferentes comunidades.

Los Padres Escolapios atienden la unidad educativa San José de Calasanz; el comedor estudiantil; el internado para las y los estudiantes de las comunidades lejanas; el equipamiento de diferentes materiales educativos y el mantenimiento de la infraestructura de la unidad educativa.

Un aspecto en común que tienen las y los docentes que trabajan junto a nosotras y nosotros es su participación en el Proceso de Formación Continua (PROFOCOM), proceso que, desde la voz de los

propios educadoras y educadores, requiere de un acompañamiento adicional, debido a las dificultades de apropiación y comprensión, tanto teórica como práctica, de los contenidos y metodologías propuestas, en relación con la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

Todo ello nos ayuda a vislumbrar que la necesidad de responder a esas situaciones desde lo educativo exige de las y de los educadores formas diferentes de encarar los procesos escolares, por lo que resulta imperioso profundizar en elementos sociopedagógicos que les permita reconstruir su práctica docente a través de procesos de formación continua.

Sin embargo, no sólo se trata de acceder a espacios formativos, sino de percibir a qué visiones, particularidades y propósitos responden y en qué medida coadyuvan en el desarrollo y fortalecimiento de una educación nueva, transformadora de la realidad.

Tal es el caso de varios de las y los educadores con quienes conversamos y que participan en los procesos de formación que proponemos. Aquéllas y aquéllos que desarrollan su labor educativa en zonas rurales alejadas –en escuelas centrales y seccionales–, si bien hasta antes del trabajo que realizamos en conjunto contaban con algunos espacios de formación programados por algunas instituciones locales, éstos se caracterizaron por ser encuentros cortos, discontinuos que tocaron “temáticas concretas y de poca profundidad”<sup>4</sup>. Algunas de las temáticas hicieron referencia sobre todo a la apropiación de estrategias de enseñanza de la lectoescritura y matemáticas, éstas últimas con la finalidad de desarrollar el pensamiento lógico-matemático en las y en los estudiantes. Asimismo, la planificación de aula desde la línea de la Ley de Reforma Educativa 1565 fue un aspecto tomado en cuenta.

Al parecer, los temas relacionados con los derechos humanos y con la equidad de género no supusieron una prioridad, ya que, en ningún momento, fueron integrados en su proceso formativo y los trataron en su práctica docente sólo en la medida en que surgían problemas de discriminación y falta de respeto en las aulas; para ello, acudieron a lo aprendido durante el lapso de su formación

4 Palabras expresadas por una docente de la U. E. “13 de Noviembre” de la localidad de Colomi.

profesional y a su experiencia, generando momentos de diálogo y de reflexión con las y los estudiantes, respecto de la necesidad de un cambio en las actitudes y en la manera de relacionarse con sus compañeras y compañeros.

Paradójicamente, sí tomaron en cuenta dichos enfoques en sus planificaciones desde la perspectiva de la transversalidad, tal y como lo señalaba la Ley de Reforma Educativa 1565, vigente en ese momento.

En cuanto al enfoque de intra e interculturalidad concretamente, las y los educadores lo abordaron de manera distinta en cada unidad educativa, de acuerdo con las especificidades del contexto. En algunas, se concretó a partir de la contextualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, “adaptando los contenidos a la realidad del lugar”<sup>5</sup>, para lo que fue necesario, incluso, crear y adquirir materiales didácticos que respondieran a la realidad de las y de los estudiantes. En otras, la educación bilingüe –quechua y castellano– fue una necesidad sentida y, por tanto, se la implementó en el nivel primario, tomando en cuenta los conocimientos previos de las y de los estudiantes y de la comunidad. Ello, dijeron las y los educadores, “nos ayudó mucho, ya que no existían textos en quechua; todo se daba desde nuestra experiencia”<sup>6</sup>.

En alguna unidad educativa, no fue posible la concreción de una educación bilingüe, debido a la oposición de las familias que exigieron que las y los estudiantes aprendieran solo en el idioma castellano, aunque las y los habitantes de la zona son prioritariamente quechua parlantes.

Ahora bien, por las descripciones y expresiones vertidas por las y los educadores con los que dialogamos, en relación con sus planificaciones y estrategias utilizadas en su labor de aula –desarrollo de dinámicas muy concretas para trabajar contenidos específicos, muchas veces desconectados entre sí; actividades de enseñanza-aprendizaje enfocadas en los resultados; programación y desarrollo de planes de aula en los que pocas veces se visibiliza la interrelación

5 Palabras expresadas por una docente de la U. E. “Prudencio Araujo” de la localidad de Santiváñez.

6 Palabras expresadas por docentes de la U. E. “San José de Calasanz” de la localidad de Anzaldo.

entre conocimientos locales y académicos–, percibimos que los procesos educativos desarrollados en las distintas unidades educativas tuvieron un matiz predominantemente constructivista, enfocado en el desarrollo de estrategias didácticas lúdicas, generadoras de un aprendizaje activo –y hasta de un activismo– por parte de las y de los estudiantes, reflejando, posiblemente, un proceso formativo de carácter instrumental y procedimental. La dimensión sociopolítica, esencial en el camino de la transformación, al parecer, estuvo ausente.

Consideramos que de ahí se desprende la apreciación, muchas veces restringida, que varios de las y los educadores tenían respecto de los enfoques. El concebir a la intra e interculturalidad como sinónimo de bilingüismo, por ejemplo, o el de suponer que basta considerar los conocimientos previos de las y de los estudiantes para encaminarse hacia una educación intra e intercultural, es reducir su esencia y finalidad.

Como respuesta, el repensar los procesos de formación de educadoras y educadores desde otra óptica, diferente a la meramente instrumental, puede llevar a transformaciones significativas en la tarea docente, teniendo en cuenta que a ello se suma otro acontecimiento de gran trascendencia: los cambios normativos en el nivel educativo plasmados en la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, que precisan ser enfrentados, por las y los educadores, desde una visión y praxis diferentes, comprendiendo y asumiendo a la dimensión sociopolítica de la educación como elemento central para provocar procesos de transformación social.

En ese sentido, la concreción de la ley supone adentrarse en procesos de reflexión propositiva que develen sus fortalezas, aciertos y oportunidades, pero también sus debilidades, inconsistencias y contradicciones, entendiendo que todo proceso de transformación supone un estado de incompletud permanente que nos permite rehacernos día a día, en la praxis cotidiana. Ese es el desafío hoy, para las y los educadores y para nosotras y nosotros como organizaciones vinculadas a la educación.

Las realidades contextuales –las de las comunidades y las de la educación boliviana– se tornan en necesidades y posibilidades que demandan respuestas pedagógicas por parte de las y de los edu-

cadores y la búsqueda de ellas requiere contar con espacios de reconfiguración de su praxis, espacios que desde su entender –y el nuestro– son posibles a partir de una participación comprometida en procesos de formación permanente.

## 5. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Retomando los enfoques de género, intra e interculturalidad y derechos humanos, y considerando a las y a los participantes de los procesos de formación que desarrollamos –prioritariamente docentes de educación formal que trabajan en unidades educativas fiscales ubicadas en zonas periurbanas y rurales del departamento de Cochabamba–, creímos pertinente explicitar nuestra reflexión respecto del paradigma socioeducativo que impregna nuestra praxis, en tanto ello supuso, también, analizar la significación y resignificación de algunos conceptos inherentes al quehacer educativo.

En primera instancia, nos adherimos a concebir a la escuela desde una perspectiva liberadora, considerándola como un foco de resistencia<sup>7</sup>, como un espacio donde se gestan movimientos insurgentes que, desde el diálogo igualitario, la negociación, la reflexión crítica y la construcción de propuestas transformadoras de las relaciones de opresión, estén dispuestos a desarrollar prácticas comprometidas con la dignificación del sujeto personal y colectivo, significando, desde un proceso recursivo, el camino hacia una praxis emancipadora.

Dicha consideración requiere de la participación activa de todas y de todos los implicados en el proceso educativo: educadoras, educadores, familias, comunidad, estudiantes, para que, a través de acciones conjuntas, afronten el desafío de recrear y crear una educación que se perfile hacia la transformación social.

Es necesario, entonces, superar la noción de una educación escolar reducida al aula y reconocer al entorno próximo como fuente de aprendizaje, valorando y rescatando las experiencias y saberes cotidianos, concebir al proceso educativo, como un lenguaje de posibilidades, de diálogo, en el que “no existen unos saberes mejores que otros, sino diferentes saberes que se enriquecen a través del acto comunicativo” (AA.VV., 1999: 50).

Configurada de esa manera, la educación no sólo se preocupa por el aprendizaje desde el punto de vista intelectual y técnico, sino que toma en cuenta, además, el desarrollo y la potenciación de la subje-

7 El modelo de la resistencia, planteado por Apple, postula que, frente a las relaciones de poder y dominación, existe una resistencia significativa, a partir de la actuación de los diferentes grupos organizados en torno a movimientos sociales.

tividad/identidad personal y social de las y de los estudiantes, generando un auténtico diálogo intercultural en el que “la lucha contra todas las formas de exclusión social” (Bartolomé Pina, 2002: 21) se torna en un imperativo para la acción docente, acción que le permite redescubrirse como intermediario-constructor del cambio social.

En este sentido, la figura de intermediario-constructor exige del educadora, educador una postura crítica, que le permita darse cuenta de la importancia del pensamiento como detonante de una práctica social liberadora, que tome conciencia de su rol como agente cuestionador, provocador de reflexiones críticas y posturas radicales en contra de cualquier tipo de opresión personal y/o colectivo; que ejerza su derecho a ser político desde la ética y la valoración indiscutible por el ser humano, desechando toda idea de “neutralidad educativa”.

La educadora y el educador, desde esta óptica, viabiliza que la y el estudiante descubra la más eficaz de las estrategias para combatir la opresión, le abre la posibilidad de “autohabilitamiento”, entendido por McLaren (1998) como el “proceso por el cual los estudiantes aprenden a apropiarse críticamente del conocimiento existente fuera de su experiencia inmediata para ampliar su comprensión de sí mismos, del mundo y de las posibilidades para transformar los supuestos dados por válidos de la forma en que vivimos”; supone comprender y abordar el mundo que le rodea, teniendo el valor necesario para cambiar el orden social donde sea preciso.

En este contexto, además de provocar la reflexión crítica de la comunidad educativa, la y el docente debe ser capaz de interpelarse y cuestionarse sobre el propósito de su acto educativo, debe ser capaz de vislumbrar a la educación como un hecho sociopolítico, susceptible de incidir en la vida personal y social de todas y de todos los involucrados. Dicho de otra manera, se trata de asumirla “como una acción política encaminada a despertar a los individuos de su opresión y a generar acciones de transformación social”<sup>8</sup>.

Si el propósito de la educación es promover el cambio y la transformación social, la/el educadora/or debe preocuparse por analizar críticamente la relación entre escuela-sociedad y poder-enseñanza

8 Pensamiento de Freire citado en: “Planteamientos de la Pedagogía Crítica”. 1999. Ed. Graó. España. Pág.42.

escolar, para diseñar propuestas curriculares que, tomando en cuenta las necesidades y expectativas de la comunidad socioeducativa, recuperen la realidad desde la praxis, contrarrestando la función tradicional de la escuela como aparato de reproducción de la ideología hegemónica.

Para ello, y en coherencia con las reflexiones vertidas, los procesos de formación de educadoras y educadores, promovidos desde nuestro Centro, se desarrollan bajo los principios de una pedagogía crítica humanística y liberadora y en consonancia con la razón de ser de la institución:

**1) La decolonialidad educativa como eje de lo político - epistemológico**, dejando entrever que la decolonialidad sociocultural implica rebasar las categorías de pensamiento que se perfilan hacia un "único conocimiento" y hacia un modo "único" de comprender y de enfrentar la vida. La educación, en ese sentido, se traduce en un espacio que promueve y explicita los saberes y experiencias de los sujetos, comunidades y pueblos como construcciones que enriquecen los conocimientos diversos, las existencias diversas, se trata de encarar los procesos socioeducativos desde una óptica distinta. Si en la modernidad/colonialidad "se trabajó con el concepto-clave 'igualdad'" (Gadotti, 2011: 348), hoy, desde un pensamiento fronterizo crítico, se convierte en una exigencia vital "el trabajar con el concepto-clave 'equidad' (buscando la igualdad sin eliminar la diferencia)" (ibidem).

Se trata, entonces, de concebir una praxis socioeducativa que, partiendo de lo local, construya y potencie lo intra e intercultural como condición necesaria para la apertura y el diálogo con las otras, los otros, recorriendo un camino que, incluso, nos lleve hacia lo transcultural.

Ahora bien, pese a que las diversas definiciones de interculturalidad aluden a una relación entre el "yo" y el "otro", es el fundamento de dicha relación el que nos remite a divergencias y bifurcaciones no sólo conceptuales, sino también, y sobre todo, éticas y políticas.

Es desde el *locus* que contiene la idea donde cobra significado y se hace carne en la vivencia del sujeto personal y colectivo, develando posicionamientos políticos, sociales y culturales históricamente

configurados y reconfigurados; es desde el *locus* de enunciación y desde el lenguaje como acto de expresión subjetiva que podemos comprender la experiencia y la intencionalidad que deriva y es derivada en la acción. La interculturalidad, en ese entendido, se convierte en una suerte de "tiempo" (Potente, 2008: 15) presente y en proyección, perfilando las relaciones intersubjetivas entre el "yo" y el "otro".

Por lo tanto, desde la perspectiva de la decolonialidad, el tratamiento de la interculturalidad debe estar adherido a un adjetivo fundamental, el de la crítica; de lo contrario, los rasgos interculturales corren el riesgo de someterse a los cánones del modelo neoliberal y capitalista, en tanto proclama la vivencia del diálogo y de la tolerancia con lo diverso, como una manera de "incorporar", de "incluir" a las y los excluidos al mundo globalizado. Al respecto, Catherine Walsh (s/f.) apunta que: "el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación que ofusca y mantiene, a la vez, la diferencia colonial a través de la retórica discursiva del multiculturalismo y su herramienta conceptual de la interculturalidad 'funcional' entendida de manera integracionista. Esta retórica y herramienta no apuntan a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberal) de acumulación capitalista".

La interculturalidad crítica, en cambio, socava las estructuras de poder, develando las asimetrías sociales, económicas, culturales; se convierte en un elemento político de lucha para la transformación social, buscando otras alternativas de vida, diferentes a la planteada y posicionada por el arquetipo neoliberal y el monokonocimiento. Esa figura hace de la interculturalidad crítica "un proyecto que apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario 'otro' y una agencia 'otra' de con-vivencia –de vivir 'con-' y de sociedad" (Walsh, s/f.) desde un auténtico diálogo intercultural que, de igual manera, debe traducirse en los procesos socioeducativos.

**2) Una educación digna**, como principio moral y ético, restituyendo la visión de una vida digna en tanto concepto alterno al de "calidad". Desde la modernidad/colonialidad, este último, el de calidad, se inspira en los postulados de una lógica economicista y empresa-



rial, en la que el sentido de rendimiento y productividad de la y el cliente/consumidor le asegura, o no, una proyección futura exitosa, por supuesto adaptativa a los cánones establecidos por la sociedad moderna/colonial. Consideramos, en ese sentido, que el término “calidad” pone énfasis en la dimensión mercantilista de tinte neoliberal, velando problemáticas estructurales de índole sociocultural y político e imponiendo una visión utilitaria en la manera de concebir y hacer educación.

Disyuntivamente, una educación digna reivindica nuestro principio de autonomía, nuestra “voz”<sup>9</sup> y nuestra posibilidad de ser y de existir. La dignidad es un imperativo que nos induce a recuperar nuestro sentido crítico e histórico, concibiéndonos sujetos forjadores de futuro.

De ahí, de la reivindicación de la “voz”, se desprende la exigencia de emprender en un proceso de reconstrucción de la praxis de los derechos humanos desde una mirada intercultural emancipadora, impregnándoles de un significado contrahegemónico. Al respecto, Boaventura de Sousa Santos (2010: 68) alude: “¿Son los derechos humanos universales una invariante cultural, es decir, parte de una cultura global? Afirmaría que el único hecho transcultural es que todas las culturas son relativas. La relatividad cultural (no el relativismo) también significa diversidad cultural e incompletud. Significa que todas las culturas tienden a definir como universales los valores que consideran fundamentales. Lo que está más elevado es también lo más generalizado. Así que, la cuestión concreta sobre las condiciones de universalidad de una determinada cultura no es en sí misma universal. La cuestión de la universalidad de los derechos humanos es una cuestión cultural occidental. Por lo tanto, los derechos humanos son universales sólo cuando se consideran desde un punto de vista occidental”.

Y en tanto los derechos humanos se inscriban en esa lógica unidireccional, son susceptibles de constituirse en una serie de premisas formales poco válidas para una multiplicidad de culturas contextual y cosmológicamente diferentes. Por ello, y retomando dos conceptos primordiales del ya citado autor, el de incompletud y el de los

<sup>9</sup> Concepto que, según McLaren, aunque alude a la dimensión privada del sujeto, se descifra a partir del universo de significados compartidos que hacen a la cultura, en la que la escucha y el diálogo están presentes.

derechos originales<sup>10</sup>, secundamos su propuesta en el sentido de promover, en nuestro caso, desde la educación, la concepción y vivencia de los derechos humanos desde un sentido intercultural, generando una conciencia autorreflexiva respecto de la incompletud propia de cada cultura, incompletud que, si bien provoca desencanto, incita, al mismo tiempo, a conocer y a re-conocer la incompletud de la otra, de las otras culturas, impulsando un proceso de diálogo y una búsqueda utópica de la completud cultural –siempre inalcanzable –, haciendo nuestro lo mejor del otro/otra y cuestionando aquello que, siendo nuestro, nos impide proyectarnos hacia la consecución de una vida digna para todas y todos.

Ello, sin embargo, se deriva de la necesidad de “mirar” a la otra, al otro, a las y los otros, desde una óptica horizontal, desdeñando la idea de una relación totalizante, de colonialidad, dejando las puertas abiertas para forjar un auténtico proceso de decolonialidad, en el que “se deben rediseñar los derechos fundadores, clandestinos (...) que fueron suprimidos por los colonialistas occidentales y la modernidad capitalista a fin de construir, sobre sus ruinas, la monumental catedral de los derechos humanos fundamentales” (De Sousa Santos, 2010: 88).

### 3) Deconstrucción y reconstrucción de un lenguaje emancipador, comprendiendo la relación entre texto y contexto, palabra y acto.

Desde esa mirada, se hace imprescindible reconocer al lenguaje como un juego de interacciones en el que, desde la perspectiva de la colonialidad, las estructuras de poder/conocimiento se hacen presentes y se fortalecen. El resquebrajar dichas estructuras implica agrietar la trama lingüística que las conforma; analizar, desde una mirada crítica, sus presupuestos, fundamentos y finalidades, descubriendo, como alude Nietzsche, “el otro lado del tapiz, para ver qué dedos lo han tejido y qué hilos y nudos lo componen” (Cragolini, s/f.).

El lenguaje, lejos de constituirse en un sistema funcional de carácter formal, nos sitúa en la jurisdicción de lo ideológico, teleológico y axiológico; “es la palabra encarnada, en relación con sujetos puestos en condición intersubjetiva” (Cárdenas y Ardilla, 2009); por tanto, no es aséptico, más bien está impregnado de sentido, de aquel que

<sup>10</sup> Son los derechos naturales de los pueblos sometidos que han sido negados –y están siendo negados– en el proceso de colonialidad.

como sujetos individuales y colectivos le otorgamos, porque en el proceso de relaciones e interacciones sociales la palabra cobra vida y se dinamiza, en tanto nos pone en situación ante el yo, el otro, la otra y el mundo, creando y recreando nuestras formas particulares de comprensión respecto de ellos.

De ahí se desprende la subjetividad del lenguaje, del permitirnos dotar de sentido a la realidad de acuerdo con las posiciones tan plurales que tenemos como sujetos, posiciones que se enmarcan en una dimensión política, de opción, ya que, "cada vez que lo empleamos, encarnamos el modo en que nuestros procesos culturales han sido inscriptos en nosotros, y cómo nosotros, a nuestra vez, escribimos y producimos nuestros propios guiones para nombrar la realidad y negociarla. Producimos el lenguaje tanto como somos producidos por él" (McLaren, 2003: 60).

Ello, indefectiblemente, opera tanto en el proceso de construcción de las identidades/subjetividades de los sujetos colonizados/colonizadores, como en la manera en que éstos se interrelacionan entre sí, en tanto el referente identitario se edifica a partir de la vivencia colectiva que genera experiencias altamente significativas, las que, traducidas en constructos simbólicos, fundamentan, precisamente aquellas formas de comprensión y de acción en el mundo.

De ahí que entre la identidad/subjetividad personal y cultural se crean tramas complejas siempre en movimiento, siempre en tensión y en transmutación, tramas que modularmente se constituyen en una multiplicidad cultural que, desde la "lógica colonial", se proscriben, haciendo eco de nuestra subalternidad. "Todos somos virtualmente subalternos –anuncia Castro-Gómez (2011)– en tanto que las herencias coloniales nos afectan de uno u otro modo, con mayor o menor intensidad. Quiero decir que, en la medida en que se va depredando esa multiplicidad, en la medida en que una sola forma de vida (occidentalizada) impera sobre las demás y las anula, también se disminuye nuestra capacidad de hacer frente a las dificultades de tipo global que ahora van apareciendo".

Castro-Gómez alude a un hecho, hoy insoslayable: la globalización. Aun cuando a dicho fenómeno se le imprime un tinte beneficioso para la humanidad, manifestando que responde a una articulación e integración, en el nivel mundial, en las dimensiones culturales,

políticas y económicas, el lado oscuro de la globalización presenta intenciones claramente vinculadas a la lógica colonial.

De hecho, la llamada "aldea global" se traduce en un subterfugio para acelerar y consolidar las relaciones de poder, en tanto, como señala Quijano (2000), "la 'globalización' del patrón de poder mundial amenaza con llevar a sus extremos la polarización social, la reconcentración de control del poder mundial en manos de una pequeña minoría de la especie, con la re-colonización del mundo dentro de una estructura imperial de dominio al servicio de las peores formas de explotación y de dominación; amenaza con la des-democratización, ergo la des-modernización de las relaciones sociales, materiales e intersubjetivas, con la extrema tecnocratización del conocimiento. Pone al descubierto, por primera vez de manera explícita, la vieja amenaza eurocéntrica de una barbarie técnica".

Es imprescindible que, desde lo educativo, reconstruyamos un lenguaje nuevo, crítico, emancipador, que represente lo que somos y lo que queremos ser, otorgándole un sentido pedagógico, liberador, apelando a la presencia del yo y del otro y otra como sujetos vivos, que dialogan desde y en contextos diversos. La educación "no puede seguir los pasos de la diferencia indiferente" (McLaren, 2003: 60); debe, más bien, apuntar a recrear y a inscribir desde y junto a las subjetividades/identidades diversas un lenguaje contrahegemónico que se proyecte hacia la palabra y la acción emancipadora.

Si asumimos que el lenguaje se constituye "en 'logos' del mundo cultural" (López Sáenz, 2008: 49), de un mundo compartido, en el que cada sujeto devela su yo, su significatividad, una praxis socioeducativa digna nos brinda la posibilidad de asumir desde una mirada crítica la dimensión identitaria, en tanto ésta es construida desde el encuentro con el otro o la otra, un encuentro siempre en creación, afectado por procesos de mediación críticos y reflexivos con la diferencia/diversidad, haciendo que la coexistencia entre el yo y el otro o la otra –ser humano, naturaleza– sea resignificada permanentemente, desde una postura abierta y auténticamente intercultural.

**4) El sujeto personal y colectivo como principio y fin de la educación**, partiendo de una visión antropológica ligada a la coexistencia, a la idea del sujeto en relación, más bien, en interrelación con la otra y el otro, la naturaleza y el mundo.

La modernidad/colonialidad, marcada por una tendencia individualista, visualiza al sujeto personal, a la afirmación del sí mismo aislado en tanto exaltación de la mismidad, generando una suerte de unidad racional donde las y los otros son susceptibles de ser reducidos a lo mismo, sumergiéndolos en la vorágine de la totalidad sociocultural, política, económica de la colonialidad; no hay espacio para la otra y el otro, sino en un intento de inculturación.

Desde una perspectiva liberadora, se hace preciso denotar lo múltiple, lo diverso, dar cuenta de las "infinitas presencias y las infinitas relaciones entre diferentes realidades de la humanidad" (Potente, s/f.); realidades que se expresan a través del cuerpo, imaginado no sólo como entequeia física, sino como acontecer histórico que "habla" lo que somos y estamos siendo, desde el entramado social que nos configura y al que configuramos.

El "somos" no representa el tinte unificador de la mismidad; por el contrario, denota la posibilidad que tenemos, como sujetos personales y colectivos, de sabernos diversos y de crear un contrasentido de lo mismo, comprendiendo que "la diversidad nos aparece no sólo como algo exterior que se impone a nosotras y nosotros a través de las otras y los otros, sino como algo que muchas veces lo llevamos dentro, está en nosotras y nosotros" (Potente, s/f.).

El camino socioeducativo que nos lleve hacia la preeminencia del sujeto personal y colectivo supone, pues, adentrarse en el campo de una otra historia, inédita, no contada, aquélla en la que se desentrañan las relaciones de poder, de dominación que vivencian los cuerpos vedados, inscritos en las mujeres, en las mayorías olvidadas, en los pueblos y culturas negadas.

## 6. LA LEY DE EDUCACIÓN "AVELINO SIÑANI - ELIZARDO PÉREZ"

Una de las condiciones trascendentales para encaminarnos hacia una educación transformadora, humanista y que consideramos se traduce en el punto crucial para hacer realidad los postulados y propuestas prácticas de la Ley de Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez", es la participación.

Son muchos los espacios en los que se vierte tal vocablo, especialmente en aquéllos relacionados con los movimientos sociales; con las redes de discusión y análisis de diversas problemáticas nacionales y locales; con las deliberaciones y toma de decisiones respecto de los lineamientos y estructura del sistema educativo; con las valoraciones y propuestas referentes a la gestión escolar y comunitaria, en fin, podríamos seguir añadiendo muchas más situaciones a la lista.

Sin embargo, pese a la importancia que se le otorga al término y, consecuentemente, a su concreción, consideramos que no siempre nos detenemos a debatir sobre lo que entendemos por participación, lo que implica y hasta dónde llega la repercusión de su práctica.

Veamos, puntualizando nuestra reflexión al área que nos concierne, la educativa: desde hace ya varios años se toma a la participación como un elemento primordial en los procesos formativos. De inicio, haciendo especial referencia al y a la estudiante como sujetos de su aprendizaje y, por tanto, sujetos de una participación activa en dicho proceso; posteriormente, se pretende incorporar a la familia y luego a la comunidad en este devenir.

Hoy, entonces, entendemos que la participación es un factor que atañe a todas y todos quienes conforman la comunidad educativa, hecho incluso avalado en el nivel prescriptivo y formal. La Ley de Reforma Educativa de 1994 ya la incorporó, en ese entonces, desde una perspectiva constructivista en el caso concreto del proceso de enseñanza-aprendizaje de las y de los estudiantes y, consideramos, desde la lógica de la vigilancia y el control social en el caso de las familias y de la comunidad, con la conformación de las Juntas Escolares.

Si bien ahora no es el cometido adentrarnos en dicha Ley ya derogada, el tenerla presente nos permite visibilizar el camino avanzado en relación con la percepción y, por tanto, con la elaboración de

propuestas socioeducativas tendientes a desarrollar acciones vinculadas a la participación, como en el caso de la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

Para ello, cabe preguntarnos: ¿Qué es lo que origina que en las leyes mencionadas –la de Reforma Educativa de 1994 y la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”– la manera de encarar los procesos participativos difieran sustancialmente? Evidentemente, el enfoque, es decir, el paradigma –o los paradigmas– que perfilan y sustentan tanto su concepción como las vivencias que se derivan de ella.

De hecho, como educadoras y educadores, es importante comprender cómo un solo término, una sola palabra, puede dar lugar a diferentes conceptualizaciones, incluso contrapuestas, por lo que el adentrarnos en la esencia de aquello que se dice, que se escribe, que se lee, que se expresa, y analizarla críticamente es fundamental para valorar y proyectar acciones transformadoras.

En ese caso, la participación puede tornarse –y de hecho sucede– en un vocablo de ser susceptible de apropiación, de acuerdo con los intereses y con las finalidades que se persigue. ¿Qué tipo de participación queremos promover? ¿A quiénes y con quiénes? ¿Para qué?

Como se puede advertir, la participación se traduce en un fenómeno complejo, que, si bien es identificado como “una estrategia privilegiada para la conformación de una subjetividad ética, moral y política más crítica y competente para el ejercicio de la ciudadanía, la misma puede, en determinadas condiciones, operar como una herramienta más de legitimación de intereses hegemónicos. Algunos estudios destacan que, en contextos de emergencia o crisis social fuerte, la participación puede constituirse en un método para disciplinar, más que en una propuesta de construcción política y cultural a largo plazo” (Oraisón, 2009).

Y es que la acción de construir supone la articulación de voces comprometidas, involucradas activamente desde sus subjetividades/identidades en un proyecto común.

No se trata, entonces, de participar como una o un espectador-receptor pasivo; como un simple agregado numérico o como una presencia-ausente, anónima que, dicho sea de paso, situaciones de semejante magnitud existen muchas. Respecto de las familias, por

ejemplo, dichas situaciones se manifiestan a través de las diferentes convocatorias para asistir a reuniones escolares de entrega de libretas; para recibir información acerca del grado de aprendizaje de las y los estudiantes; para cumplir con una función específica en el desarrollo de alguna feria escolar o para dictaminar una apreciación positiva o negativa –generalmente ésta última– sobre una o un determinado docente, directora o director o disposición escolar y, en cuanto a las y a los estudiantes, ellas –las situaciones– se evidencian en la asistencia al aula, para “recibir” y ser portadoras y portadores de la “transmisión” de los contenidos curriculares preestablecidos.

Se trata de atreverse a caminar por otros rumbos, aquellos que nos lleven a procesos participativos genuinos, legítimos, que den cuenta de la significatividad de convertirse en sujetos de acción propositiva.

Esa forma de participación exige un cambio de pensamiento, demanda repensar el cómo y de qué manera la participación pasa a constituirse en un instrumento de resistencia frente a las estructuras de dominación. Desde ahí, desde ese nuevo cauce, tendremos la posibilidad de ahondar en nuestro sentido de pertenencia, siendo parte de un nosotras, nosotros constructor, intuirnos sujetos portadores no sólo de derechos, sino también de una responsabilidad crucial para con el otro, otra, con las y los otros, conscientes de tener parte en aquello que deviene del proceso, de las repercusiones negativas o positivas que pueden estar en juego, por tanto, sabernos dispuestas y dispuestos a tomar parte, a contribuir desde lo que somos y donde estamos, en la deconstrucción y construcción de una sociedad nueva, diferente, nuestra.

Contamos con el aval en el nivel normativo, la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” lo explicita de la siguiente manera: “La educación democrática del Sistema Educativo Plurinacional genera equidad y oportunidades de participación, promoviendo el ejercicio y la exigibilidad de los derechos, así como el cumplimiento de deberes. En este entendido, la educación comunitaria, participativa y democrática genera consensos para la redistribución del poder, del saber y conocimiento en la práctica de los valores sociocomunitarios en relaciones de convivencia socialmente conscientes con la Madre Tierra y el Cosmos, difundiendo la comprensión holística de la vida desde el proceso educativo” (Currículo base del sistema educativo plurinacional: 18).

Evidentemente, ello conlleva a, si no garantizar, por lo menos promover una participación genuina. Para ello, acudiendo a la propuesta de Fals Borda (1987), tienen que ser considerados dos criterios: El ideológico y el metodológico.

El criterio ideológico nos permitirá, precisamente, develar lo que en principio dijimos: identificar formas de participación legitimadoras de los intereses hegemónicos. Tales formas de pseudo participación, lo que hacen es, más bien, reforzar “el colonialismo intelectual y la dependencia económica y cultural” (Fals Borda, 1987), a través de una serie de estrategias de manipulación de las subjetividades/ identidades en el nivel colectivo o, de lo que Bourdieu denomina “violencia simbólica”, es decir, una suerte de imposición sutil e imperceptible, por parte de los grupos de poder a los grupos subordinados, respecto de la visión de mundo, de los roles sociales establecidos, de las estructuras y relaciones al interior de la sociedad. Esta imposición, incluso, es desplegada con el “consenso inconsciente” de las y los dominados.

Al mismo tiempo, como educadoras y educadores críticos, accedemos a la posibilidad de trabajar desde procesos participativos horizontales, simétricos, críticos, en los que los sujetos –incluidos nosotras y nosotros–, vayamos forjando auténticas interrelaciones sociopolíticas transformadoras, que respondan a nuestro acontecer histórico.

Sin embargo, Fals Borda (1987) nos recuerda que ese “desafío puede quedar reducido a ‘slogans’ y a mera intención demagógica si no se toma en cuenta el segundo criterio”, el metodológico, que hace referencia al cómo concretar esos procesos participativos. Es más fácil suponer, reflexionar y elaborar propuestas teóricas que discurrir sobre aspectos de carácter práctico.

La operativización de procesos participativos transformadores supone un recurrente desafío a nuestra creatividad y disposición comprometida, en tanto implica la creación de espacios de acogida, destinados a promover la reflexión, la expresión de sentimientos y pensamientos, la escucha, la concertación de los sujetos presentes-protagonistas.

## 7. EL PROCESO DE FORMACIÓN

Coherentes con la perspectiva teórica que asumimos y con los enfoques de intra e interculturalidad, equidad de género y derechos humanos, asumimos el lenguaje de la crítica y de la posibilidad para desarrollar los procesos de formación de educadoras y educadores.

Ello nos llevó y nos lleva a tener una postura abierta y dinámica respecto de la metodología, entendiendo que su rigor no estriba en la técnica ni en la preconcepción de las ideas; reside, más bien, en su interrelación con los componentes éticos y políticos, en tanto instrumento viabilizador de la “otra” educación.

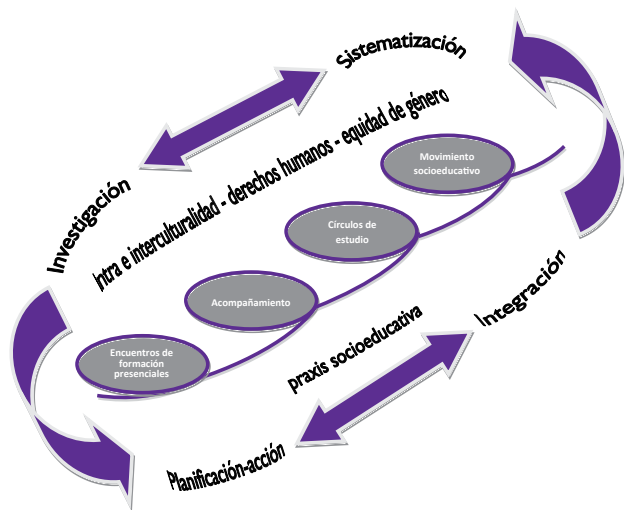
Partimos del diálogo como punto de encuentro y de participación plena de los sujetos de la educación, por lo que nuestro accionar metodológico apunta a la priorización de la praxis, comprendida como acción-reflexión-transformación, promoviendo que las y los educadores, tanto en su proceso de formación como en su práctica socioeducativa, partan de la realidad de las y los educandos, de la comunidad, del entorno, convirtiendo en significantes las experiencias, vivencias, necesidades y expectativas de los sujetos, a fin de elaborar, colectivamente, respuestas transformadoras de la realidad, desde lo pedagógico.

Evidentemente, la praxis está ligada a la valoración e integración del conocimiento popular en la práctica socioeducativa, buscando y descubriendo los puntos de aproximación entre sus vivencias y los elementos teóricos propios del proceso formativo; de esta manera, las respuestas elaboradas emanan de las construcciones colectivas del conocimiento, legitimado y valorado.

Por tanto, la investigación crítica y participativa juega un papel crucial en el proceso, fracturando la disociación docencia - investigación, concediendo a la figura de la y el educador un perfil nuevo, diferente, complejo, que pone de manifiesto su ser y estar en el mundo, acorde con los propósitos de una educación digna, perfilada desde la crítica y la transformación, entendiendo, ante todo, que el término “crítica” rebasa los límites psicologistas que abogan por el desarrollo de habilidades cognoscitivas para resolver problemas

prácticos y se manifiesta, más bien, en la comprensión<sup>11</sup> y asunción de las dimensiones ética y política.

Estas líneas de acción descritas son las que permean las diversas estrategias de formación que hemos recreado y creado a lo largo de nuestro recorrido como institución relacionada con el ámbito educativo y que las desarrollamos junto a educadoras y educadores desde una perspectiva recursiva, tal y como se visibiliza en la representación gráfica que presentamos a continuación:



Observando el gráfico, advertimos que, si bien cada una de las estrategias de formación de educadoras y educadores tiene características propias, todas ellas se encuentran interrelacionadas de manera tal que se convierten en espacios convergentes destinados a coadyuvar en la transformación de la praxis socioeducativa de la y el educador, desde el desarrollo de diferentes acciones sociopedagógicas impregnadas de los enfoques de intra e interculturalidad, derechos humanos y equidad de género.

Al mismo tiempo, las diferentes acciones se traducen en procesos conexos y articulados, susceptibles de fortalecerse mutuamente, a

<sup>11</sup> Morín explica que el término comprender nace del latín: cum-prehendere, que significa: aprender juntos, por lo que la palabra comprensión es el aprehender en comunidad.

partir de su deconstrucción y reconstrucción permanente, dando lugar a procesos socioeducativos integrados e integradores, tanto en el nivel de la formación, como de la tarea docente, propiamente dicha.

De ahí que aunque, para fines explicativos, se hace pertinente describir las distintas estrategias de formación de educadoras y educadores de manera específica, su concreción apunta hacia un proceso recursivo y dinámico con el que se pretende provocar otras formas de encarar la educación.

### Encuentros de formación presenciales

Las y los educadores de las unidades educativas con las que el equipo del Centro Yachay Tinkuy viene trabajando, ha realizado una primera fase del proceso de formación destinada a la concreción de un diagnóstico participativo ejecutado por ellas y ellos, a fin de detectar y priorizar problemáticas y necesidades de la comunidad, para ser afrontadas desde la dimensión educativa. Conviene explicitar que el proceso referente al diagnóstico participativo se cristalizó de manera diferenciada en cada unidad educativa, de acuerdo con sus rasgos específicos, aunque sí, también, es importante mencionar que los momentos metodológicos fueron similares:

- Promoción de un encuentro presencial con la participación de directoras y directores, las y los docentes y el equipo del Centro Yachay Tinkuy, para reflexionar y concertar acuerdos en relación con la importancia de iniciar procesos socioeducativos contextualizados y participativos, basados en la identificación de necesidades y problemáticas de la comunidad.
- Concreción de un espacio de diálogo –promovido por las y los educadores– entre los miembros de la comunidad educativa, para reconocer, comprender y asumir el compromiso de participar activa y cooperativamente en los procesos socioeducativos escolares.
- Encuentros presenciales de formación, con la participación de educadoras y educadores, directoras y directores, para profundizar en elementos teórico/prácticos, respecto del diagnós-

tico participativo como instrumento catalizador de una praxis socioeducativa contextualizada y propositiva.

- Elaboración, socialización y desarrollo –por parte de las y los educadores–, de un plan de diagnóstico participativo, contemplando tres momentos clave: Identificación de la realidad local; recolección de información, a través de entrevistas, grupos focales y sondeos con la comunidad educativa, respecto de las problemáticas y necesidades de la comunidad; análisis colectivo de la información para identificar y priorizar la o las necesidades y problemáticas a ser trabajadas desde una perspectiva sociopedagógica.

Las necesidades más relevantes surgidas a partir de dichos diagnósticos fueron: la interrelación complementaria con el medio ambiente; la contextualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje; enfrentar con propuestas socioeducativas el problema de la migración y, concretamente en el nivel de los procesos educativos escolares: profundizar en los procesos de lecto-escritura y enfrentar propositivamente los retos que conlleva la educación bilingüe.

Para responder desde lo sociopedagógico a las necesidades y problemáticas priorizadas, las y los educadores reflexionaron sobre la importancia de profundizar en elementos teóricos y prácticos que les permitiera reconstruir y fortalecer su praxis socioeducativa; en ese sentido, cada uno de los encuentros de formación se planificó y desarrolló de acuerdo con las demandas y requerimientos específicos de las y los educadores de cada unidad educativa y, por supuesto, de cada contexto.

Ello implicó incursionar en procesos de diálogo compartido con docentes y directoras/es de cada unidad educativa, a fin de concertar los contenidos, espacios y tiempos destinados a la formación, tomando en cuenta que todos esos aspectos fueron adecuados a las posibilidades de las y los educadores.

En ese sentido, el número de encuentros presenciales no fue similar en todas las unidades educativas que participan en el trabajo que realiza el Centro; más bien, se concertó en función del avance y de la apropiación significativa no sólo de los contenidos, sino, y sobre todo, de la praxis. Así, mientras las y los educadores del Núcleo de Llallaguani participaron en nueve encuentros presenciales de forma-

ción, las y los docentes de las unidades educativas pertenecientes a la comunidad de Santiváñez participaron en siete, situación que, de ninguna manera, supuso ir en desmedro del proceso. No olvidemos, pues, que la modalidad basada en el encuentro presencial no se traduce en el único accionar metodológico del Centro Yachay Tinkuy.

De igual manera, los espacios en los que se concretaron los encuentros presenciales oscilaron entre las unidades educativas y el Centro Yachay Tinkuy, siendo necesario, además, recurrir a horarios extraescolares, haciendo referencia a educadoras, educadores, directores y directoras, y fuera del horario de trabajo, en lo que concierne al equipo del Centro Yachay Tinkuy. Este hecho trae a colación el tema de la duración de cada encuentro presencial que, en atención a las demandas y responsabilidades familiares, sobre todo de las educadoras, se limitó a no más de dos a tres horas por vez, tiempo en el que el trabajo fue muy intenso y, desde la percepción nuestra y de las y de los participantes, muy significativo.

Las temáticas tratadas en los diferentes procesos de formación presenciales apuntaron hacia:

- La reflexión crítica y propositiva sobre la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, en la que se profundizaron aspectos referidos a los supuestos teóricos y prácticos en los que se basa; se visibilizaron las posibles relaciones entre sus postulados y los enfoques de género, intra e interculturalidad y derechos humanos; se valoró el aporte de la propuesta de planificación curricular de la Ley en la práctica socioeducativa de la y el docente; se incursionó en el análisis y en la asunción del proyecto sociocomunitario productivo, como instrumento integrador de las problemáticas y necesidades de la comunidad en las planificaciones y acciones socioeducativas.
- El desarrollo y fortalecimiento de la lecto - escritura desde el enfoque de la intra e interculturalidad en los procesos socioeducativos escolares, entendiendo que, desde una perspectiva crítica, se convierte en una herramienta para adentrarnos en la palabra, en la voz, en la escucha y en el diálogo intersubjetivo. Vista así, se trabajó en la relación entre lecto - escritura y lenguaje; en la valoración crítica de los textos escolares, tanto en el nivel escrito como gráfico.

- La concepción y vivencia de los derechos humanos desde el diálogo de diferentes cosmovisiones, desde la incompletud y la necesidad de ser con y para el otro.
- La sistematización como estrategia de socialización, deconstrucción y construcción de los procesos socioeducativos, en tanto aporte investigativo contestatario ante las dicotomías emanadas de la investigación positivista respecto de las relaciones sujeto-objeto; saberes locales-conocimiento científico; público-privado; sentimiento-razonamiento; naturaleza-cultura; trascendencia-materia; práctica-teoría.

Concretar cada uno de los encuentros presenciales nos supuso, como equipo del Centro Yachay Tinkuy, una preparación previa no sólo en cuanto a la apropiación y profundización de contenidos, sino también en cuanto a la recreación y creación de estrategias destinadas a promover la reflexión crítica, el trabajo cooperativo y la elaboración de propuestas participativas, por parte de las y los educadores, además de la construcción de textos y documentos de apoyo y la dotación de extensa bibliografía proporcionada por el área de biblioteca.

Cabe destacar que, al inicio de cada gestión, un primer encuentro presencial con cada unidad educativa permitió –y permite– entablar el diálogo y la concertación con docentes y directoras, directores para recuperar necesidades y elaborar propuestas sociopedagógicas de transformación, asumiendo el compromiso de un trabajo conjunto y cooperativo, de manera que las acciones se traduzcan en un proceso cada vez más profundo. Dichas propuestas fueron socializadas con la comunidad, para ser complementadas y enriquecidas.

Posteriormente, los encuentros subsiguientes, establecidos de igual manera con las y los educadores, tanto en relación con el tiempo como con los contenidos, nos permitieron ahondar en temáticas específicas, acordes a las propuestas sociopedagógicas de cada unidad educativa. De ahí se deriva el hecho de que no se cuente con programas preestablecidos, susceptibles de ser aplicados para todas y todos los participantes; cada encuentro presencial se planificó según las realidades particulares del contexto, de la escuela y de las y los docentes.

Desde la participación activa y propositiva de las y los educadores, cada uno de los encuentros de formación significó una experiencia enriquecedora, de crecimiento personal y profesional, impulsándolas e impulsándolos, tanto hacia la reflexión de sus actitudes y su forma de encarar la vida, como hacia la manera de enfocar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes. Tal afirmación es posible constatar con las aseveraciones de las y los docentes con los que dialogamos: “Desde que trabajo con el Centro Yachay Tinkuy, hubo un cambio fuerte en los procesos educativos”<sup>12</sup>. “Empecé a participar en los procesos de formación propuestos por el Centro Yachay Tinkuy porque me parecían interesantes. Hasta ahora, todo en lo que participo me ayuda bastante, he aprendido mucho e, incluso, me ha motivado a profundizar en otras temáticas, puedo decir que me ayuda en todo”<sup>13</sup>. “Los talleres son directos y pertinentes, enfocados en la realidad. Se puede ver, escuchar y trabajar”<sup>14</sup>.

Los encuentros de formación presenciales no sólo tocaron aspectos metodológicos, sino también contenidos relativos a los enfoques de género, intra e interculturalidad y derechos humanos. En la localidad de Anzaldo, por ejemplo, se trabajó el tema de la paz como principio de convivencia intra e intercultural, interrelacionándola con la educación bilingüe. Ello, lo dijeron las y los docentes, les permitió profundizar en los elementos teóricos que sustentaron su práctica: “Se ha enfatizado en qué es la cultura, qué entendemos por interculturalidad y bilingüismo, tomando en cuenta los problemas de la unidad educativa y de la comunidad, buscando estrategias que realmente den respuestas a esas problemáticas”<sup>15</sup>.

Las estrategias mencionadas fueron fruto del desarrollo de los procesos de formación presenciales. Docentes de las unidades educativas participantes elaboraron planes de acción para ser trabajados en su labor de aula, considerando como prioritaria la interrelación

12 Palabras expresadas por una docente de la U. E. “Prudencio Araujo” de la localidad de Santiváñez.

13 Palabras expresadas por una docente de la U. E. “13 de Noviembre” de la localidad de Colomi.

14 Palabras expresadas por una docente de la U. E. “Prudencio Araujo” de la localidad de Santiváñez.

15 Palabras expresadas por docentes de la U. E. “San José de Calasanz” de la localidad de Anzaldo.



escuela - familia - comunidad y la integración de saberes locales y académicos.

Evidentemente, todo proceso supone un ir y venir, un detenerse y un caminar y es esa la dinámica que pudo percibirse en la elaboración de sus planes y proyectos de aula. De principio, la integración de los enfoques de género, intra e interculturalidad y derechos humanos, desde una perspectiva holística, superando la idea de la transversalidad, les resultó dificultoso, sobre todo en el nivel de concepción. Se preguntaron: ¿Cómo integrar la intra e interculturalidad, los derechos humanos y la equidad de género en contenidos más concretos como los referidos a las áreas de matemáticas, ciencias naturales o a las materias de carácter técnico como educación física, música y artes plásticas?

Esa cuestionante, expresada por varios de los educadores y educadoras, les indujo a la posibilidad de considerar a los enfoques como ejes transversales y así lo explicitaron en muchas de sus planificaciones; sin embargo, se dieron cuenta de que el separarlos como temas delimitados a ser tratados en un tiempo y en un espacio definido, no les permitía visibilizarlos y, mucho menos, tomarlos en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares. Durante una conversación con las y los directores de las unidades educativas participantes, indicaron: “En varias de las planificaciones se ponían como transversales, pero, en muchos casos, el trabajo en el aula se quedó en el papel, ponían todas las transversales: equidad de género, derechos humanos, intra e interculturalidad, incluso medio ambiente, pero al final no trabajaban nada”<sup>16</sup>.

Responder a esa problemática, implicó –y aún implica– para el equipo del Centro Yachay Tinkuy, incorporar en los encuentros de formación presenciales, situaciones explicativas y demostrativas de cómo el tratamiento de los diversos contenidos, temas y áreas curriculares puede estar impregnado de los enfoques mencionados. Conviene destacar que, para ello, los procesos de interrelación escuela-familia-comunidad y la integración de saberes locales y académicos favorecieron significativamente a tal cometido. Fue a través de ellos que lograron puntualizar en planes anuales y proyectos de aula que, desde temas concretos tales como el agua, por ejemplo, contemplaron la viabilidad de incurrir en reflexiones concernientes

al respeto y cuidado de la naturaleza; a la protección de la salud de la comunidad; a la valorización y solidaridad frente a lo diverso, a lo otro; a la participación como una forma de gestionar la vida en comunidad.

De ahí en adelante, fueron numerosas las planificaciones que se perfilaron hacia procesos de enseñanza-aprendizaje integrados e integradores, resaltando como temáticas centrales, rasgos inherentes a los enfoques para luego ser interrelacionados, tanto con las diferentes áreas y contenidos del currículo académico, como con los saberes locales.

Desde esa lógica, cada plan anual y proyecto de aula supuso un proceso de construcción colectiva entre docentes, estudiantes, familias y, algunos más ambiciosos, con representantes de algunas entidades comunitarias, cuidando, sin embargo, de no caer en una suerte de apropiación de roles, adjudicación que, en vez de fortalecer los procesos socioeducativos, desembocarían en rupturas y resquebrajamiento de las relaciones intersubjetivas de los sujetos que conforman la comunidad educativa.

Conscientes de dicha situación, la elaboración y el desarrollo de las planificaciones, en muchos casos, crearon un vínculo entre la escuela y las familias, siendo varias las veces en que las y los educadores recurrieron a la sapiencia de estas últimas para encarar los procesos, denotando un auténtico diálogo intercultural en el que el yo y el otro, la otra se implican y afectan mutuamente.

En la unidad educativa Don Bosco de la localidad de Colcapirhua, por ejemplo, los planes y proyectos de aula, coherentes con su plan educativo institucional, elaborado con el propósito de promover y fortalecer la interrelación ser humano-naturaleza, apuntaron a: la siembra y producción de verduras y cereales locales desde la lógica del “vivir bien”; la creación y cuidado de un huerto escolar; la identificación y análisis de la producción local y su relación con el consumo y la salud de la comunidad.

En Anzaldo, por otra parte, las y los docentes, atentos a dar respuesta a las necesidades derivadas del bilingüismo –la apropiación crítica de la lecto-escritura y, por ende, la contextualización de los procesos de aprendizaje–, trabajaron a partir de proyectos de aula que promovieron la recuperación de experiencias, saberes y cono-

16 Palabras expresadas por directoras y directores entrevistados.

cimientos del contexto, con la participación activa de las abuelitas y de los abuelitos, por lo que, además de valorar la identidad cultural, se visibilizó la trascendencia y significación de los sujetos de la tercera edad, para la vida de la comunidad.

En la línea de Anzaldo, educadoras y educadores de las unidades educativas de Colomi se abocaron, tal y como lo señala su proyecto socioproductivo, a impulsar la toma de conciencia, valoración y asunción de un compromiso personal y colectivo por el cuidado de las tierras agrícolas de la zona. Desde ese entendido, a partir de sus proyectos de aula, se adentraron en el conocimiento topográfico, del paisaje, de los recursos naturales, de los procesos químicos propios de los ecosistemas, de las formas locales de tratamiento de las tierras, en relación con el sembradío, cosecha, llegando, incluso, a temas relacionados con la producción y venta. Evidentemente, todo ese trabajo estuvo matizado por la participación de las familias y de la comunidad.

En Santiváñez, priorizando un aspecto predominantemente social, las y los docentes elaboraron y desarrollaron proyectos de aula destinados a develar el trasfondo y repercusión de la emigración en la vida personal y comunitaria; las irregularidades en las gestiones de las entidades públicas locales; el consumo excesivo del alcohol y la violencia familiar. Partiendo de los intereses de las y los estudiantes, recurrieron a estrategias diversas: la construcción de tiras cómicas; la indagación/investigación participativa; la creación de espacios de diálogo comunitario, entre otras.

Está demás señalar la gran resonancia positiva que esa manera innovadora de encarar los procesos de aprendizaje escolares tuvo en las y los estudiantes, no sólo en lo concerniente a los conocimientos, sino también y, sobre todo, en lo que respecta al reconocimiento y afirmación de la identidad/subjetividad cultural.

Del otro lado, la reconstrucción y/o complementación y el desarrollo de las planificaciones elaboradas significaron, para nosotras y nosotros, como equipo del Centro Yachay Tinkuy, adentrarnos en otra estrategia de formación de educadoras y educadores: el proceso de acompañamiento, asumido a la par de los procesos de formación presenciales.

## Procesos de acompañamiento

Los procesos de acompañamiento se abocan esencialmente a promover e impulsar, en las educadoras y educadores la reconstrucción y/o complementación y la ejecución de planes de acción que, desde los enfoques de intra e interculturalidad, derechos humanos y equidad de género, tomen en cuenta: las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes; las problemáticas de la comunidad; la integración escuela-familia-comunidad y la articulación del currículo escolar con los saberes cotidianos y locales.

Este accionar metodológico de formación se traduce, quizás, en uno de los soportes más importantes para promover el fortalecimiento de la praxis docente, ya que en ella convergen las distintas acciones emanadas del desarrollo de todas las estrategias de formación en las que participan las y los educadores.

Estratégicamente, el proceso de acompañamiento se concretiza, en cada unidad educativa, en lo posible dos veces al mes, con un intervalo de catorce días, incrementando la frecuencia de las visitas *in situ*, en caso de requerir mayor apoyo por parte de las y los educadores.

El equipo del área de Formación, junto al equipo de la biblioteca móvil, se desplazan a las unidades educativas correspondientes, el primero para acompañar la praxis de las y los educadores y, el segundo, para proporcionarles material bibliográfico de apoyo.

Para tener una idea más exacta de la manera en que se encaran los procesos de acompañamiento, visibilizamos el calendario de salidas programadas para el lapso de dos semanas:

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
U. E. no vinculadas al Convenio		U. E. no vinculadas al Convenio	Colomi 13 de Noviembre Samuel Fina	Colcapirhua Don Bosco
Santiváñez Luis Guzmán Araujo Prudencio Araujo		Anzaldo San José de Calasanz Núcleo de Lllaguani	U. E. no vinculadas al Convenio	U. E. no vinculadas al Convenio

Como es posible percibir, cuatro de cinco días están dedicados al proceso de acompañamiento, tomando en cuenta que para cada salida se reserva entre cinco y siete horas; este accionar metodológico requiere de un trabajo permanente y profundo por parte del equipo de Formación del Centro Yachay Tinkuy, tanto en el nivel de preparación y planificación adicional para cada salida, como de acopio de materiales y documentos requeridos.

Es desde un acompañamiento continuo, sistemático y, en la mayoría de los casos, personalizado, que las y los educadores tradujeron en su práctica docente las reflexiones y propuestas de acción construidas a lo largo de su proceso formativo, tomando en consideración que ella –la práctica docente– no sólo se limitó a concretar lo ya planificado, puesto que es en la cotidianidad del espacio socioeducativo, en el día a día de la experiencia, que surgió la necesidad de entablar otras acciones interrelacionadas y, al mismo tiempo, complementarias, tales como: la valoración propositiva de los aspectos propios del desarrollo de los planes y proyectos de aula, en su caso, respecto del tratamiento de los enfoques; de la profundidad con que se interrelacionaron los saberes académicos y locales y el grado de integración de las familias y de la comunidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes.

En la misma línea, con el propósito de reflexionar sobre lo que supuso para las y los participantes –estudiantes, familias, comunidad, docentes– el desarrollo de los diversos planes y proyectos de aula y con la intención de socializarlos como experiencias apropiadas para ser retomadas, contextualizadas y reconstruidas, a fin de ser aplicadas en otras realidades, educadoras y educadores se involucraron activamente en su sistematización, lo que entrañó para nosotras y nosotros –docentes y equipo del Centro Yachay Tinkuy– un trabajo intenso en relación con los aspectos metodológicos propios de un proceso de sistematización en el área socioeducativa.

Los frutos de los procesos de sistematización se encuentran visibilizados en varias publicaciones realizadas por el Centro Yachay Tinkuy de las que, evidentemente, las y los educadores son coautores, con la certeza de que “las publicaciones parten de la realidad, son reales, nacen de lugares concretos, personas concretas y experien-

cias concretas”<sup>17</sup> y de que “lo que está en cada libro publicado es lo que se ha vivido en el aula, en el contexto; eso nos enorgullece y nos hace sentir que el aporte de cada una y uno es importante”<sup>18</sup>. Similares manifestaciones fueron vertidas por todas y todos los docentes entrevistados, dejando entrever que contar con espacios para difundir su voz, ser escuchadas y escuchados y valorar lo que son y lo que hacen, les ha permitido fortalecerse, como sujetos y como profesionales.

Creemos, por ello, que el camino elegido para desarrollar los procesos de acompañamiento como parte de la formación de educadoras y educadores fue muy significativo, en tanto se tradujo en espacios de diálogo y de escucha en los que la concertación de acuerdos y la toma de decisiones se desprendieron de la convicción de entablar procesos socioeducativos horizontales, en los que las y los participantes estuvieron dispuestos a caminar juntas y juntos por el sendero del aprendizaje.

Ese caminar juntas y juntos brindó otra característica especial a los procesos de acompañamiento: trabajar en y desde cada contexto, ya que fue en cada unidad educativa, en los espacios de las y los educadores, en sus tiempos y en sus comunidades que se concretó cada encuentro destinado a ello.

Las y los docentes participantes, refiriéndose a los procesos de acompañamiento adujeron: “Nos orienta, sobre todo, hacia la comprensión de la realidad educativa de la región, nos invita a salir del aula. A partir del acompañamiento, las y los docentes nos abrimos hacia el desarrollo de una educación con la comunidad, priorizando la lengua del lugar y el trabajo con las familias”<sup>19</sup>. “Se ha trabajado en la práctica con la participación de mujeres y hombres –docentes, estudiantes y familias–. En los procesos se ha involucrado a todas y a todos, esto ha hecho que cada uno y una se sienta importante”<sup>20</sup>. “Es gratificante el tiempo que el equipo del Centro Yachay Tinkuy

17 Palabras expresadas por una docente de la U. E. “13 de Noviembre” de la localidad de Colomi.

18 Palabras expresadas por docentes de la U. E. “San José de Calasanz” de la localidad de Anzaldo.

19 Palabras expresadas por una docente de la U. E. “Prudencio Araujo” de la localidad de Santiváñez.

20 Palabras expresadas por docentes de la U. E. “San José de Calasanz” de la localidad de Anzaldo.

nos da; hay otras instituciones que nos regalan libros o nos dan algunos talleres aislados, pero no la parte del acompañamiento y la orientación, es lo que hace diferente al Centro, nos ofrecen una mejor formación”<sup>21</sup>.

Tales valoraciones pueden ser proyectadas como una reafirmación de la gran trascendencia que tienen los procesos de acompañamiento en la renovación de la praxis docente.

Adicionalmente, los procesos de acompañamiento permitieron entrever los niveles de implicación y compromiso de las y los educadores, para generar procesos socioeducativos transformadores. Como en todo, algunas y algunos docentes se mostraron reacios y reacias a participar, por lo menos, en acciones que demandaban mayor disposición y responsabilidad. De ello dieron cuenta las y los directores con los que dialogamos: “Hemos visto que existen dos posturas frente a los procesos de formación propuestos por el Centro Yachay Tinkuy: una en relación con la reconstrucción de procesos educativos y otra, resistente al cambio. Ésta última nos indica que hay muchos profesoras y profesores que no tienen o la vocación o el interés de tomar en cuenta la ayuda que nos brindan, aunque la mayoría la toman y se involucran para desarrollar acciones nuevas”<sup>22</sup>.

El visibilizar actitudes de oposición o de indiferencia de parte de algunas y algunos docentes, frente a las propuestas de formación, no desalentó al equipo del Centro Yachay Tinkuy; por el contrario, le permitió involucrarse en la tarea de reorientar los procesos de acompañamiento, desde el desarrollo de estrategias motivadoras en las que la reflexión crítica respecto de la concepción y el significado del ser docente estuvo presente.

El tomar conciencia del para qué y el por qué de la docencia originó que varios de los y las educadoras que se resistían a participar se fueran involucrando de manera progresiva en la planificación y desarrollo de planes de acción colectivos, lo que puede dar lugar, posiblemente, a una mayor implicación y compromiso en proyectos futuros.

21 Palabras expresadas por una docente de la U. E. “Luis Guzmán Araujo” de la localidad de Santiváñez.

22 Palabras expresadas por directoras y directores entrevistados.

Otra forma, aunque indirecta, de impulsar la participación de dichos docentes fue la fuerza inspiradora de sus propios colegas –aquellas y aquéllos que sí participaron y participan comprometidamente de los procesos formativos–. El percatarse de los cambios en los procesos socioeducativos; el entusiasmo y la entrega de las y los estudiantes y de sus familias y el crecimiento en el nivel personal y profesional de esos educadores y educadoras, les instó, en algunos casos, a formar parte activa del grupo de participantes.

En todo caso, tanto los logros, como los desaciertos; tanto las deconstrucciones, como la reinención de los procesos de acompañamiento, nos permiten advertir las particularidades inherentes a la presente estrategia de formación de educadoras y educadores: complejidad, recursividad, dinamicidad y fluidez.

### Círculos de Estudio

Una de las preocupaciones constantes de parte del equipo del Centro “Yachay Tinkuy”, fue la necesidad de contar con espacios consolidados destinados al desarrollo y potenciación de reflexiones crítico-propositivas por parte de educadoras y educadores en ejercicio.

Desde nuestra experiencia en el campo de la formación de educadoras y educadores, se ha podido evidenciar la significación, expresada por ellas y ellos, de contar con dichos espacios, de manera que les permita debatir, deconstruir y construir no sólo pensamiento, sino, también, propuestas sociopedagógicas alternativas.

Sin un proceso dialéctico/dialógico, en el que la práctica educativa se nutra de elementos teóricos para retornar renovada, la labor de la y el educador queda circunscrita, simplemente, a la repetición de contenidos y estrategias aprendidas desde sus años de formación académica.

Como respuesta a la necesidad de las educadoras y educadores, mencionada en líneas precedentes, nos embarcamos en la tarea de diseñar –en cada gestión, a partir del año 2007– un plan de formación a distancia que, consensuado con ellas y ellos, les brinde momentos de reflexión para que, a partir de la lectura crítica de la realidad nacional, local y escolar, generen propuestas socioeducativas tendientes a promover procesos de transformación social, a través de la participación, el diálogo y la concertación entre todas y todos los actores de la comunidad educativa.

Denominada “Círculos de Estudio”, la indicada estrategia de formación se constituyó, además de provocar una significación adicional, en un espacio de intercambio y de socialización de pensamiento y experiencia, dado que las y los educadores participantes provenían de varias unidades educativas concentradas en contextos diferentes.

El punto de partida de los Círculos de Estudio fue una invitación personal a las y a los educadores de las unidades educativas participantes del Convenio, en la que se les explicó el propósito, la forma de trabajo, el tiempo y los resultados esperados.

Al respecto, cada Círculo de Estudio se planificó de manera que abarcara cuatro módulos de reflexión y trabajo, tocando temáticas articuladas y gradualmente profundizadas para, finalmente, culminar con propuestas de acción, ya sea por unidad educativa o en el nivel general.

Los cuatro módulos se distribuyeron en el lapso de ocho meses, de abril a noviembre, generalmente, tomando en consideración el calendario de la gestión escolar.

Adicionalmente, cada módulo fue construido con base en una serie de momentos: de lectura y análisis crítico personal de documentos; de reflexión propositiva y trabajo cooperativo entre docentes; de planificación y desarrollo, por parte de las y los educadores, de encuentros de diálogo con las y los estudiantes, familias y comunidad; de construcción grupal y/o colectiva de propuestas de transformación socioeducativa.

A su vez, todos los módulos fueron sistematizados por el equipo de Formación del Centro Yachay Tinkuy, a fin de contar con documentos susceptibles de ser colectivizados.

Cabe señalar que la metodología de educación a distancia no restringió ni la socialización ni el intercambio de experiencias entre docentes; dicho sea de paso, en el último ciclo del Círculo de Estudios participaron cincuenta y ocho –cuarenta y tres mujeres y quince varones–. Las reflexiones, aportes, trabajos y propuestas fueron de conocimiento de todas y de todos los participantes, a través de comunicaciones periódicas vía correo electrónico o, en su defecto, en los casos en las que las y los educadores no contaban con tal herramienta, recurriendo a documentos transcritos, enviados a cada unidad educativa por medio de la Biblioteca Móvil.

Fueron varias las temáticas desarrolladas y profundizadas hasta ahora, todas ellas enmarcadas en el acontecer socioeducativo y político boliviano. La Constituyente y la Constitución Política del Estado Plurinacional, en su momento; las problemáticas y necesidades propias de la dimensión socioeducativa, sobre todo, en el nivel del rol de la educadora y del educador; la construcción y el fortalecimiento de las identidades/subjetividades; la investigación crítica como una praxis orientada hacia el cambio socioeducativo, la participación de la comunidad socioeducativa como posibilidad transformadora, tomando como referencia los principios de la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

El ahondar en la teorización de tales aspectos fue originando en las y en los docentes una nueva necesidad: enfrentar su praxis socioeducativa desde un sustento teórico que les implique tomar conciencia respecto de la finalidad socioeducativa, de los sujetos que participan en la educación y del contexto en el que se desenvuelven, todo ello en correlación con una reflexión crítica de las relaciones de poder que intervienen en el proceso. Se intentó, entonces, visibilizar la correspondencia entre educación, conocimiento y poder, inquiriendo en interrogantes tales como: ¿quién produce el conocimiento y en qué contexto?, ¿para quién lo produce y con qué propósito?

Al respecto, las y los educadores participantes en los Círculos de Estudio demostraron –y demuestran– apertura y disposición para entablar procesos de autorreflexión, en los que analizaron su praxis socioeducativa; interpelaron su posición frente a situaciones y acciones que, aún inconscientemente, pudiesen haber generado relaciones de desigualdad en el aula y fuera de ella; discurrieron en la creación de propuestas socioeducativas que, desde una ética intra e intercultural crítica, se traduzcan en aproximaciones para fundar una educación nueva, digna y dignificante.

En ese sentido, el recurrir a la investigación crítica fue un acierto ya que, si en los procesos de sistematización se priorizó la reflexión sobre la praxis, en los procesos de investigación crítica se anticipó la reflexión desde la praxis. De ahí se promovió que las y los educadores, desde la rigurosidad que comporta el desarrollo de procesos de investigación crítica, se acerquen al conocimiento y a la comprensión de las diversas realidades socioculturales que se viven en el contexto, enunciando problemáticas tales como: ¿Qué acciones sociopedagógicas realiza la comunidad educativa para

promover la sensibilidad de actuar en el nivel personal y colectivo de manera comprometida, en el cuidado del medio ambiente, específicamente en la selección y reciclado de la basura? ¿Qué acciones sociopedagógicas emprende la comunidad educativa en los procesos educativos escolares de las y de los estudiantes, para hacer frente a los efectos del excesivo consumo de bebidas alcohólicas en la zona? ¿Qué factores del entorno hay que tomar en cuenta para comprender y mejorar la apropiación y expresión de la L2 en los procesos de aprendizaje de la unidad educativa San José de Calasanz?

Conviene destacar que los procesos de investigación crítica estuvieron igualmente permeados por la interrelación entre escuela-familia-comunidad, dando prioridad a la participación activa de la comunidad socioeducativa.

La comprensión de la realidad contextualizó, profundizó y enriqueció la praxis docente, de manera tal que, nuevamente, desde lo sociopedagógico, se apuntó a dar respuestas a las necesidades y problemáticas reales de la comunidad, teniendo presente que, a través de ella –de la praxis de las y los educadores–, es posible promover la transformación socioeducativa y, por qué no, de las comunidades.

Complementariamente, durante el transcurso en el que se concretaron los diferentes Círculos de Estudio, un nuevo componente se incorporó en el proceso: Los “Grupos Dialógicos”, como una estrategia de integración escuela-familia-comunidad y de participación activa y propositiva de todas y todos los agentes socioeducativos involucrados –estudiantes, docentes, familias–.

Los Grupos Dialógicos, como parte de uno de los momentos del Círculo de Estudio destinado al trabajo comunitario, se tradujeron en una responsabilidad y un compromiso por parte de las y los educadores, ya que fueron ellas y ellos los que llevaron adelante el proceso, promoviendo la reflexión, el análisis y la elaboración colectiva de propuestas destinadas a responder a las necesidades trabajadas en dichos espacios.

El concretarlos supuso que las y los educadores de cada unidad educativa se organizaran y desarrollaran un ciclo de encuentros con las y los estudiantes y sus familias –con la participación de todos los niveles y ciclos sin distinción–, para debatir y reflexionar, desde la

realidad del contexto y de la experiencia de las y los participantes, aspectos relacionados con los propósitos y contenidos del Círculo de Estudios en cuestión. De igual manera, las y los docentes asumieron la responsabilidad de sistematizar cada encuentro.

La concreción de los Grupos Dialógicos, sin duda, tuvo una repercusión muy positiva en las y los participantes, tal y como lo denotan algunos de los testimonios emitidos por las familias durante los espacios de valoración: “Estoy feliz, me gustó la actividad porque compartimos”. “Con nuestra participación, apoyamos a nuestras niñas y niños”. “Sinceramente, me gustó; ojalá que se vuelva a repetir”. “Estoy contento, me gustó lo que explicaron y la participación de cada uno y una”. “A través de esta actividad, nos hemos conocido”<sup>23</sup>.

Las impresiones que produjo en las y los docentes su participación en los Círculos de Estudio fueron resaltadas de la siguiente manera: “Los Círculos de Estudio aportan con temáticas actuales, el hecho de leer y reflexionar hace mucho, nos mantiene actualizados y nos compromete (...); en ese sentido, hay una etapa de construcción bastante importante, las y los profesores se están apropiando de las reflexiones y aprendizajes y creemos que utilizan la ayuda de manera adecuada”<sup>24</sup>. “Hemos tomado conciencia del compromiso que tenemos. Eso nos ayuda a trabajar juntas y juntos. Es necesario participar de esos procesos para mejorar y no ser del montón, no ser docentes pasivos o pasivas, hay que ser diferentes a las y los demás”<sup>25</sup>. “En lo que corresponde a la interrelación escuela-familia-comunidad, depende del cómo las y los educadores se dan modos para hacer que las familias y la comunidad participen en el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes y en su propio aprendizaje”<sup>26</sup>.

Un añadido nos parece importante de rescatar: la valoración plena del trabajo realizado por las y los educadores participantes. Sus investigaciones, propuestas de transformación y proyectos fueron publicados y socializados en otros espacios educativos. He aquí algunos de los títulos: La investigación crítica: una praxis orientada

23 Familias de la U.E. “13 de Noviembre”, participantes en el Grupo Dialógico.

24 Palabras expresadas por directoras y directores entrevistados.

25 Palabras expresadas por una docente de la U.E. “Prudencio Araujo” de la localidad de Santiviáñez.

26 Ibid.

hacia el cambio socioeducativo (2010); La investigación crítica: acciones comunitarias para transformar la realidad (2011).

Como toda estrategia, igualmente ésta, la de los Círculos de Estudio, estuvo marcada por un transitar y un ir y venir entre el ascenso, el declive y la espera; manifestaciones, desde nuestro entender, inherentes a todo proceso de deconstrucción y reconstrucción y, por tanto de creación.

Esa espiral fue vivenciada, tanto por las y los educadores, como por parte nuestra –equipo del Centro Yachay Tinkuy– y supuso la apropiación de aprendizajes no previstos, adicionales, como el de explorar, de manera propositiva y concertada, nuevas acciones para reencaminar el proceso. En este caso, sin dejar de lado el trabajar desde la modalidad a distancia, se incrementaron encuentros presenciales de reflexión.

El reencaminar el proceso supuso, además, considerar el nivel de lenguaje utilizado en los textos, puesto que, en algunos casos, a las y a los docentes les resultó dificultosa la comprensión de conceptos sociopedagógicos más elaborados y que requerían un mayor grado de profundización no sólo en el aspecto terminológico, sino y, especialmente, en el teórico. Refrendando ese hecho, algunas y algunos docentes expusieron: “Los materiales y textos son un aporte; en algunos casos, convendría trabajar desde un material más sencillo, más concreto”<sup>27</sup>.

Respecto a ese punto, como equipo del Centro Yachay Tinkuy, consideramos incursionar, junto a las y a los educadores, en procesos de reflexión crítica y de apropiación teórica de los distintos paradigmas socioeducativos emergentes.

Por toda la experiencia, aun aquellas que develaron tropiezos, y dadas las características de los Círculos de Estudio, consideramos que corresponde estimarla como a una estrategia innovadora y de gran versatilidad, susceptible de ser desarrollada en los procesos de formación de diversos agentes y en diferentes espacios socioeducativos.

27 Palabras expresadas por docentes de la U. E. “San José de Calasanz” de la localidad de Anzaldo.

## Movimiento Socioeducativo de Educadoras y Educadores

Un ámbito presencial de gran trascendencia es el destinado al Movimiento de Educadoras y Educadores, en el que la voz de cada uno de ellas y de ellos se traduce en propuestas que devienen de su compromiso ético y político. Dichas propuestas, en lo que corresponde al ciclo que se está desarrollando, apuntan hacia la transformación de las estructuras de poder desde una interrelación intercultural e igualitaria de las subjetividades/identidades.

En coherencia con la noción de movimiento, la participación libre y, por lo tanto, comprometida de las y los educadores ha permitido la fluidez y dinamicidad del proceso, provocando un diálogo epistémico desde y en la praxis.

Corresponde destacar que la indicada estrategia fue recientemente integrada en los procesos de formación de educadoras y educadores –a partir del año 2011–, armonizando su proyección sociopedagógica y sus lineamientos metodológicos.

Desde lo metodológico, el Movimiento Socioeducativo de Educadoras y Educadores se estableció concertando una serie de encuentros sistemáticos, los que, si bien se constituyeron en campos independientes, poseían la cualidad de interrelacionarse y de orientar las acciones hacia un mismo propósito, respondiendo a uno de los rasgos propios del Movimiento: permitir la libre circulación de las y de los participantes.

A partir de los encuentros desarrollados –cinco hasta el momento–, las y los educadores incursionaron en la profundización y contextualización de la teoría crítica y su correlación con la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” como fundamento para promover una transformación socioeducativa y, a raíz de ello, replantearon no sólo una nueva concepción del rol de la educadora y del educador, sino también aquellos rasgos que deberían tener para sentirse y saberse agentes de cambio, aseverando: “Tenemos que estar abiertos y abiertas a la autocrítica, aprender a escuchar y a agudizar los sentidos, estar atentos y atentas a las y los otros desde un compromiso personal y social”<sup>28</sup>.

28 Palabras expresadas por las y los docentes participantes en el Movimiento.

Coherentes con nuestra postura, el Movimiento Socioeducativo se ha destacado, primordialmente, por considerarse un espacio de construcción colectiva de la Propuesta de Educación Inclusiva, por lo que las temáticas de reflexión mencionadas se tradujeron en los insumos teóricos para incursionar en dicho proceso de construcción. Hasta hoy, hemos avanzado significativamente en ese cometido y podemos asegurar que los aportes vertidos por el Centro Yachay Tinkuy, de cara a la configuración de un documento final sobre Educación Inclusiva, son fruto, también, de las contribuciones de las y los educadores que trabajan junto a nosotras y nosotros.

Las experiencias que ha suscitado nuestra participación en el Movimiento han sido valiosas. Por un lado, ha permitido que nosotras y nosotros, como equipo del Centro Yachay Tinkuy, percibamos la apropiación de los procesos, por parte de las y los docentes comprometidos y, para ellas y ellos, ha significado sumergirse en otro modo de ahondar en su formación.

Estamos seguras y seguros de las amplias posibilidades que el Movimiento, como estrategia de formación, nos tiene reservadas en un futuro próximo. Está en nuestras manos –y en las de las y los participantes– el descubrir sus potencialidades y aprovecharlas para provocar un cambio de pensamiento y de disposición frente a los desafíos que nos plantea la educación boliviana.

## 8. HASTA DÓNDE LLEGAMOS

A lo largo del documento, hemos visibilizado los procesos de formación que desarrollamos junto con las y los educadores; hemos reflexionado respecto de las posibilidades que nos brindan y la significatividad que tienen para nuestra vivencia no sólo profesional, sino también personal.

Todo ello, sin embargo, no ha finalizado; nos queda mucho camino por recorrer. La educación es un proceso continuo, que se va construyendo en y desde lo cotidiano, razón por la que no es viable hablar de un final, sino de un alto, de una parada que nos permita reflexionar hasta dónde llegamos y hacia dónde nos dirigiremos de ahora en adelante.

A partir de esa reflexión, consideramos que muchos son los logros y aciertos, pero también las dificultades y tropiezos. Entre los primeros, queremos destacar:

### En cuanto a las y a los educadores participantes

- La valoración positiva, por parte de las y de los educadores, de las diferentes estrategias de formación. Reconocen que su participación en los procesos desarrollados ha provocado transformaciones reveladoras en su praxis socioeducativa.
- Las estrategias de formación son acogidas por educadoras y educadores, en su mayoría comprometidas y comprometidos, que precisan ser partícipes y promotoras y promotores de una transformación socioeducativa.
- La apertura manifestada por las y los educadores participantes en los procesos de formación ha dado lugar a que las distintas temáticas profundizadas provoquen la deconstrucción y reconstrucción, tanto de los aspectos teórico-reflexivos, como de lo práctico y metodológico. Tal reconfiguración de la praxis socioeducativa se encuentra plasmada en la diversidad de planes y proyectos de aula desarrollados y en las propuestas de acción elaboradas por las y los educadores.
- En la misma perspectiva, la valoración de las y de los docentes respecto de la necesidad de sistematizar su praxis socioeduca-



tiva, con el propósito de reflexionar sobre ella, reconstruirla y socializarla hacia otros espacios educativos. Los textos, boletines, documentos y libros publicados –de autoría de las y de los docentes– dan cuenta de ello.

- El que las y los educadores conciban y se sumerjan en procesos de investigación crítica como una estrategia destinada a comprender la realidad de cada contexto, develar sus problemáticas y necesidades y enfrentarlas propositivamente desde la dimensión sociopedagógica.
- La disposición de las y de los educadores para encarar procesos socioeducativos abiertos hacia y junto con la comunidad, generando acciones de integración entre escuela-familia-comunidad, abriendo el camino hacia una noción expansiva del saberse agente educativo.
- Como consecuencia y, al mismo tiempo, como elemento causal del anterior punto, la trascendencia educativa de interrelacionar los saberes locales y el conocimiento académico en el desarrollo curricular, de manera que el enfoque intra e intercultural crítico se haga presente en los procesos socioeducativos escolares.
- La importancia y necesidad de escuchar y saberse escuchado, como un principio para desarrollar procesos socioeducativos críticos, dialógicos y propositivos. En ese sentido, el que las y los educadores promuevan y fortalezcan la voz de estudiantes, familias, comunidad y la suya propia. Dicho principio llevado a la acción repercutió positivamente en la vivencia de la equidad de género, en tanto las mujeres y los varones participantes se sintieron valorados, apreciados y dispuestos, tanto ellas como ellos, a ejercer un compromiso activo en todo el proceso.
- El trabajar desde esas condiciones, indudablemente, favoreció una vivencia cotidiana escolar permeada por el enfoque de los derechos humanos desde una mirada intercultural emancipadora. La horizontalidad, el diálogo, la reflexión crítica, la construcción colectiva de propuestas sociopedagógicas transformadoras, características inherentes a los procesos de formación, perfilaron espacios de intercambio y concertación de ideas entre las distintas identidades/subjetividades allí presentes.

- Todo el proceso, asimismo, se convirtió en una suerte de incidencia política en el nivel local, ya que muchos de los planes y proyectos de acción desarrollados demandaron la participación de las autoridades educativas y municipales presentes en las distintas comunidades.

### En cuanto a nosotras y nosotros, el equipo del Centro Yachay Tinkuy

- La trascendencia que le otorga a los procesos de formación el concebir a la educación como un acto político. Es de ahí que es posible promover la consecución de procesos socioeducativos dignos y dignificantes.
- El desarrollo de procesos formativos contextualizados y críticos, emanados de las necesidades y problemáticas de cada contexto y agente socioeducativo.
- La potenciación y el desarrollo de la creatividad para repensar, proponer y desarrollar estrategias de formación diversas, pero, al mismo tiempo, interrelacionadas, de manera tal que impliquen adentrarse en procesos socioeducativos integrados e integradores.
- La imperiosa necesidad de encarar procesos formativos y autoformativos en los que, como equipo, nos lleve a reflexionar, teorizar y proponer pensamiento, ideas y acciones alternativas respecto de aquellos elementos constitutivos a la educación y, en el caso concreto, a los enfoques: Los enfoques de intra e interculturalidad crítica, equidad de género desde una mirada dialógica y derechos humanos desde una acepción intercultural emancipadora; la importancia del lenguaje como instrumento de liberación social; la teoría socio-crítica como fundamento del desarrollo de procesos socioeducativos críticos y descolonizadores; la primacía del sujeto personal y colectivo en la construcción y concreción de una educación nueva, edificante.
- La significatividad de integrar las necesidades y los requerimientos de las y los educadores participantes, de las comunidades, de las disposiciones y normativas provenientes del Estado, en los procesos de formación de educadoras y educadores.

- El desarrollo de los procesos formativos desde una perspectiva dialógica, de horizontalidad, de aprendizaje mutuo y de cercanía entre todas y todos los participantes, trajo consigo una participación libre, comprometida y propositiva por parte de las y los educadores participantes.

Entre los segundos –las dificultades y falencias–, nos permitimos visibilizar:

### De parte de las y de los educadores participantes

- La dificultad de integrar, en sus planes y proyectos socioeducativos, las disposiciones metodológicas emanadas de la Ley de Educación “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”. Al respecto, las y los docentes reconocieron que requieren puntualizar y profundizar en ese aspecto a lo largo de su proceso de formación.
- Las limitaciones para adentrarse y comprender un lenguaje más profundo y simbólico, propio de las teorías y postulados socioeducativos emergentes, lo que, en cierta medida, se tradujo en la dilación y readecuación de algunos procesos, sobre todo de carácter predominantemente reflexivo.
- La tergiversación, por parte de las familias y de la comunidad, respecto de su rol como agentes socioeducativos, asumiendo, en algunos casos, actitudes de control y de fiscalización, en vez de una disposición para el trabajo cooperativo y comunitario. Las y los educadores, en ese sentido, enfrentaron propositivamente las dificultades que ello supuso, concretando encuentros de reflexión para desentrañar, concebir y experimentar procesos de participación crítica y comprometida.

### De parte nuestra, como equipo del Centro Yachay Tinkuy

- La dificultad de conciliar, en un principio, la concepción nuestra con la de las organizaciones socias con las que se trabaja en alianza, en lo concerniente a los elementos que hacen y son parte constitutiva de la educación. Nos referimos, sobre todo, a la importancia del lenguaje como instrumento de liberación y descolonización. Tal aspecto es prioritario en los procesos de formación de educadoras y educadores que desarrollamos.

- La incertidumbre y desconcierto de educadoras y educadores respecto de sus necesidades de formación, tomando en cuenta las exigencias de la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” y la disposición del Ministerio de Educación en relación con las licenciaturas para docentes, produjeron una especie de desmotivación y *status quo* en cuanto a su participación en los procesos formativos. Ese hecho fue reflexionado por nosotras y nosotros, el equipo del Centro Yachay Tinkuy, a fin de reconstruir, sobre todo en el nivel metodológico, las diferentes estrategias de formación.

- La multiplicidad de tareas, tanto de tinte personal como profesional, –este último, muchas veces, enfrentado desde un activismo exacerbado– con las que las y los educadores se enfrentan en el cotidiano vivir, como aspectos que interfieren en los espacios y tiempos designados para los procesos de formación, demandaron una constante reprogramación de las acciones.
- Si bien los procesos de formación han tenido repercusión en el nivel de las comunidades y, por tanto, una incidencia política en el nivel local, una dificultad como equipo del Centro Yachay Tinkuy es la de entablar acciones que repercutan en el nivel nacional. En ese sentido, consideramos que, el trabajo conjunto con las organizaciones socias con las que se viene trabajando, aporta al avance para el logro de dicho cometido.

## 9. ALGUNAS SITUACIONES NO ESPERADAS

Este apartado se encuentra relacionado tanto con factores externos como internos, que, de alguna manera, supusieron no un retroceder, pero sí un desajuste y un reajuste en las programaciones de las acciones previstas para los procesos de formación de educadoras y educadores.

En el nivel de la coyuntura política y social de alcance nacional y regional, los paros, huelgas y bloqueos vivenciados, incluso con mayor frecuencia, en los últimos tiempos, afectaron negativamente en la participación de las y los docentes a los procesos formativos, ya sea por el hecho de acatar las disposiciones de su gremio o por la imposibilidad de transitar libremente por las carreteras y caminos de la ciudad y de las comunidades.

Igualmente, las prescripciones emanadas de las Direcciones Departamentales y/o Distritales para desarrollar actividades extracurriculares no previstas en los planes anuales de las diferentes unidades educativas interfirieron con el avance no sólo de las actividades escolares, sino también, con los procesos formativos de las y los docentes. Al respecto, ellas y ellos arguyeron: “Mucha programación de actividades que nos viene de afuera no está incluida en nuestro POA; esto nos acorta el tiempo que tenemos para formarnos, ya que se nos recarga con responsabilidades que no habíamos tomado en cuenta”<sup>29</sup>.

Por otra parte, la notoria falta de interés de algunas y algunos directores y autoridades educativas generó una suerte de incomprensión respecto de la nueva forma de encarar los procesos socioeducativos por parte de las y los educadores. Como es de esperar, ello trajo consigo incluso algunas instrucciones destinadas a obstaculizar el trabajo de aula y a relativizar la necesidad de contar con espacios destinados a los encuentros de formación en todas sus manifestaciones.

Amén de las condicionantes externas, surgieron diferencias internas entre las y los educadores, diferencias que, como resaltan ellas y ellos, se percibieron en el nivel de “la estructura de pensamiento entre profesoras y profesores de primaria y de secundaria. Ellas y

ellos –los de secundaria– piensan que hay cosas que no necesitan aprender, se cierran. Creemos que a todos y todas nos incumbe aprender cosas nuevas, a todos y todas nos ayuda, seamos de primaria o de secundaria”<sup>30</sup>.

Ante estas situaciones, como equipo del Centro Yachay Tinkuy, nos permitimos buscar respuestas alternativas, algunas de ellas referidas –ya lo mencionamos– a los cambios programáticos y otras, como en el caso de las dificultades internas, reconstruyendo estrategias de reflexión motivadora y propositiva, en las que fue posible entablar procesos de diálogo y concertación con las y los directores, por ejemplo, para definir acuerdos y compromisos de apoyo a la formación de educadoras y educadores.

Asimismo, el generar una reflexión crítica y concientizadora respecto de la importancia de concebir la gestión educativa desde una perspectiva transformadora produjo mayor interés y participación de parte de las y los directores.

En cuanto a las y los educadores, reconocemos que la promoción de una participación activa y comprometida implica adentrarse en procesos reflexivos continuos, que nos permitan tener siempre presente el para qué y el por qué de la educación y, por ende, de su rol docente, revalorizado a partir de la reconstrucción permanente de su identidad profesional.

29 Palabras expresadas por docentes de la U. E. “Luis Guzmán Araujo” de la localidad de Santiváñez.

30 Palabras expresadas por docentes participantes en los encuentros de formación.

## 10. NUESTRAS IMPRESIONES Y LO QUE APRENDIMOS

Son muchas las impresiones que tenemos a raíz de nuestra experiencia en el campo de la formación de educadoras y educadores. Ante todo, se nos reveló, o mejor, se fortaleció nuestra postura respecto de la trascendencia de la educación como instrumento de cambio y de transformación social.

Es con esa certeza que recorrimos el camino y es con ella que nos abrimos hacia las voces que nos interpelan y nos desafían a reconstruir y a revitalizar, día a día, las acciones que proponemos, considerando a la educadora y al educador, como protagonistas, agentes promotores de posibilidades, reivindicando la relación entre saber, poder y conocimiento, defendiendo a la educación desde “el lenguaje de la crítica y de la responsabilidad social (Giroux, 2001:40)”, en fin, reconociendo que lo que hacemos rinde aprendizajes y frutos que requieren tiempo, que no demandan logros inmediatos, pero sí continuos y renovados.

Hasta hoy, aquello que aprendimos –educadoras, educadores, nosotras y nosotros– se ha traducido en las múltiples esferas en las que nos desenvolvemos en lo cotidiano, afectando tanto al plano personal, como profesional.

### En el caso de las y los educadores

- La importancia de la apertura ante lo nuevo, lo interpelador y hacia aquellos elementos prácticos que brindan la posibilidad de reconstruir procesos socioeducativos diferentes, transformadores.
- Por lo mismo, la necesidad de estar dispuestas y dispuestos a cambiar de actitud respecto del modo de encarar las relaciones intersubjetivas con las y los estudiantes, con las familias y con la comunidad, de manera que la horizontalidad esté presente en el desarrollo de las acciones escolares. Tal cambio de actitud, no entendido como una meta, un final, por el contrario, percibido como un proceso que nos lleva a cuestionarnos y autovalorarnos día a día, reconstruyéndonos en el andar.
- La comprensión del contexto en relación con la comunidad, con sus problemáticas, necesidades, expectativas, sueños,

como un elemento vital para desarrollar procesos socioeducativos integradores, en los que la triada escuela-familia-comunidad se traduzca en un caminar juntas y juntos.

- La incorporación, en los procesos socioeducativos, de la investigación crítica como estrategia para elaborar y desarrollar participativamente propuestas de acción contextualizadas.
- La importancia de la socialización y el intercambio de experiencias socioeducativas, como una estrategia de irradiación y proyección de posibilidades hacia otros entornos educativos.
- La elaboración y el desarrollo participativo de planes y/o proyectos de aula, desde una visión integrada y contextualizada de los enfoques de intra e interculturalidad, derechos humanos y equidad de género.
- La significatividad de los procesos de formación en la renovación y reconstrucción de la praxis socioeducativa.

### En el caso nuestro

- La vastedad de oportunidades y desafíos que nos brinda el campo socioeducativo y, específicamente, la formación de educadoras y educadores. Nos corresponde explorar las posibilidades de acción que tenemos.
- La validación respecto de la concepción de educación desde la dimensión política y, por tanto, el entrever nuestras acciones socioeducativas como un acto político, destinado a promover la transformación de las estructuras de poder.
- La importancia de incorporar, en la praxis socioeducativa, procesos de reflexión propositiva respecto del lenguaje como principio revelador de las identidades/subjetividades, en las que se entretengan las relaciones de poder, de opresión y de transformación.
- La necesidad de una valoración permanente de las estrategias de formación de educadoras y educadores que desarrollamos, deconstruyéndolas, reconstruyéndolas y enriqueciéndolas con los aportes y propuestas de las y los participantes, con las

necesidades de cada contexto, con la mirada crítica respecto de las normativas educativas provenientes del Estado y con aquello en lo que creemos.

- La significatividad del sujeto personal y colectivo como promotor de una praxis intra e intercultural, en la que los derechos humanos y la equidad de género se vivencian desde un sentido de incompletud y, por ende, de humildad conmovedora frente al otro o la otra.
- La importancia y necesidad del trabajo en red, concertando alianzas para enfrentar los desafíos de reconstruir una educación transformadora.

Los aprendizajes que compartimos, indudablemente, nos han permitido reconocer que los procesos de formación de educadoras y educadores que llevamos adelante, son susceptibles de ser reconstruidos a la luz de la experiencia y de la reflexión constante. En ese sentido, son varios los aspectos en los que debemos detenernos para encontrar nuevas respuestas y formas de enfrentar no sólo lo desconocido, sino también aquello que conocido, precisa ser renovado.

Los aspectos a los que nos referimos atraviesan, sobre todo, criterios de tipo organizativo, más que ideológico y metodológico. Las y los educadores nos recomiendan una mayor adecuación a sus horarios; la búsqueda de espacios concertados institucionalmente para realizar los procesos de acompañamiento; la concreción de encuentros junto a educadoras y educadores de diferentes unidades educativas para compartir experiencias, expectativas, temores, desafíos.

Nos resta señalar que todo proceso socioeducativo, incluido el de la formación de educadoras y educadores, requiere, creemos, de una utopía esperanzadora, siempre en trance de realización, aquella que nos da la certeza de que el camino está abierto, accesible para ser recorrido por nosotros, nosotras y las y los otros, todos, sujetos comprometidos con la transformación.

## 11. NUESTRAS RECOMENDACIONES

Desde nuestra experiencia, creemos que todo proceso, aun susceptible de ser transferido a otros contextos y junto a otros sujetos, tendrá un carácter muy particular y único; sin embargo, para la apropiación del accionar metodológico presentado, algunos aspectos a tomar en cuenta son:

- La formación personalizada –sobre todo en el nivel de los procesos de acompañamiento– que exige contar con un número no excesivo de participantes, pues lo contrario supondría poner en riesgo la significatividad del proceso.
- La reflexión y apropiación de criterios de valoración cualitativos, que respondan de manera coherente a los procesos de formación. Adentrarse en una valoración meramente cuantitativa podría dar lugar a invisibilizar aprendizajes, reflexiones y prácticas que, aun cuando no se manifiesten en un gran porcentaje de participantes, se traduzcan en procesos significativos que hagan eco y se expandan hacia otras presencias y otros contextos.
- Finalmente, la entrega, la fe en la educación y el compromiso por la transformación socioeducativa.

## SIGLAS UTILIZADAS

**AECID:** Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

**APG:** Asamblea del Pueblo Guaraní

**CCCH:** Consejo de Capitanes Guaraníes de Chuquisaca

**CEA:** Centro de Educación Alternativa de Personas Jóvenes y Adultas.

**CEPOS:** Consejos Educativos de Pueblos Originarios

**CETHA:** Centro de Educación Alternativa Técnico - Humanístico.

**EIB:** Educación intercultural bilingüe

**EIIP:** Educación intra e intercultural plurilingüe

**EPA:** Educación Primaria de adultos

**ESA:** Educación Secundaria de adultos

**ETA:** Educación técnica de adultos

**INS:** Institutos Normales Superiores monolingües

**INS-EIB:** Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe

**L1:** Lengua materna

**L2:** Segunda lengua

**SEDUCA:** Servicio Departamental de Educación

**SEP:** Sistema Educativo Plurinacional

**SIE:** Sistema de Información Educativa

**UTECCCH:** Unidad Técnica de Educación del Consejo de Capitales de Chuquisaca

## BIBLIOGRAFÍA

Autores varios: (1999) *"Planteamientos de la Pedagogía Crítica"*. Ed. Grao. España.

Bartolomé Pina, Margarita: (2002) *"Identidad y Ciudadanía, un reto a la educación intercultural"*. Ed. Narcea. Madrid.

Berdegú: (2002) *"Guía metodológica para la sistematización de experiencias locales de desarrollo rural"*

Cárdenas Páez, Alfonso y Ardilla Rojas, Luis Felipe (2009) *"Lenguaje, dialógismo y educación"*. En: Folios no. 29. Bogotá. Junio.

Castro-Gómez, Santiago: (2011) *"Entrevista realizada por Grupo de estudios sobre colonialidad (GESCO)"*. Buenos Aires. Argentina.

Catherine Walsh, Álvaro García Linera y Walter Dignolo: (2006) serie *El desprendimiento, pensamiento crítico y giro des-colonial*, Buenos Aires: Editorial signo,

Cragolini, Mónica B. *"Ubicación del pensamiento de Derrida"*. Sin año y sin editorial.

Consejo de Capitanes de Chuquisaca (2010) *"Diagnóstico del pueblo guaraní"*.

Consejo de Capitanes de Chuquisaca (2009) *"Diagnóstico integral CCCH"*

De Sousa Santos, Boaventura (2010) *"Descolonizar el saber, reinventar el poder"*. Ed. Trilce. Montevideo, Uruguay.

Defensor del Pueblo (2005) *"Diagnóstico de situación: servidumbre y empadronamiento en el Chaco chuquisaqueño"*

Fals Borda, Orlando (1987) *"La participación comunitaria: observaciones críticas sobre una política gubernamental"*. En: *Análisis Político*, Nro. 2. IEPRI, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Colombia. Santa Fe de Bogotá. Antioquia. Colombia.

Gadotti, Moacir (2011) *"Historia de las ideas pedagógicas"*. Ed. Siglo XXI. México.

Giroux, Henry A. (2001) *"Cultura, política y práctica educativa"*. Ed. Grao. Barcelona.

Jorge Viaña, *"Investigar y Transformar. Reflexiones sociocríticas para pensar la educación"* (Autores Varios, Coordinadores: David Mora y Silvy de Alarcón, editado por Instituto Internacional de Integración, La Paz, 2008, pp 293 a 343).

Ley de Educación N° 070 (2010) *"Avelino Siñani - Elizardo Pérez"* del Estado Plurinacional de Bolivia.

Ley de Reforma Educativa de Bolivia, (promulgada el 7 de julio de 1994)

López Vigil José Luis: (2008) *"Ciudadana Radio, El poder del periodismo de intermediación"*; versión digital.

Machaca, Guido (2010) *"De la EIB hacia la EIIP, logros, dificultades y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia"*,

McLaren, Peter (1998) *"La vida en las escuelas"*. Ed. Siglo XXI. México.

McLaren: Peter (2003) *"Pedagogía, identidad y poder"*. Ed. Homo Sapiens. Argentina.

Ministerio de Educación (2011) *"Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional"*

Potente, Antonieta (2008) *"Descolonización e interculturalidad en tiempos de transformación"*. Cuadernos Interculturales Caminar. Año 5. No. 8-9. Noviembre. Cochabamba. Bolivia.

Potente, Antonieta *"Género: el grito de la diversidad amenazada"*. Sin año y sin editorial.

UNIR *"Comunicación para una ciudadanía integral e intercultural"*

Walsh, Catherine *"Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) del in-surgir, re-existir y re-vivir"*. Artículo sin año y sin editorial.

Patzi, Félix: (2006) *"Análisis de la Reforma Educativa"*





### Convenio 10-C01-041

Educación **básica, gratuita, de calidad e inclusiva** para niños, niñas jóvenes y adultos, especialmente niñas y mujeres indígenas y de zonas rurales, de Bolivia.

CEA  
"DEL DYNDO DE  
LAS MUJERES"



ISBN: 978-0001-41-47-6



4 17300 90714 10 70