

MINISTERIO DE

educación

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

I ENCUENTRO PLURINACIONAL DE EDUCACIÓN INTRACULTURAL INTERCULTURAL Y PLURILINGÜE

- YEMBOE-GUARANI
- K.A.BAWITYATI-CAVIÑENO
- YACHACHIY-QUECHUA
- YEMBO'ESA-GUARAYU
- YATICHA-AYMARA
- JL'CEHAYITIDYE-TSIMANE
- VA'KAPAWANAS-MOVIMA
- EDUCACIÓN-CASTELLANO



Ministro de Educación
Roberto Ivan Aguilar Gómez

Viceministro de Educación Superior de Formación Profesional
Jiovanny Edward Samanamud Ávila

Viceministro de Educación Regular
Juan José Quiroz Fernández

Viceministro de Educación Alternativa y Especial
Noel Aguirre Ledezma

Viceministro de Ciencia y Tecnología
Pedro Crespo Alvizuri

Directora de Planificación
Susana Postigo de Spada

Unidad de Políticas Intraculturales Interculturales y Plurilingüismo
Walter Gutierréz Mena

Cómo citar este documento:

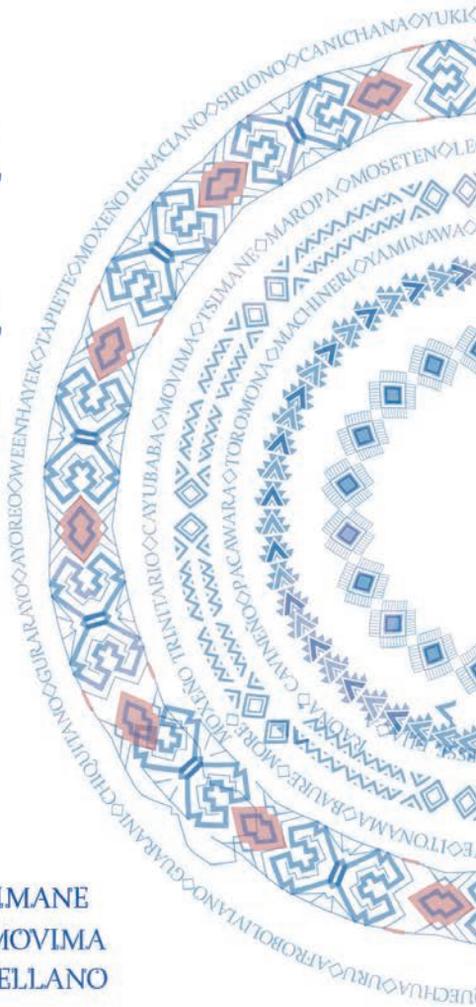
Ministerio de Educación (2015). "Primer Encuentro Plurinacional de Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe." La Paz, Bolivia. Depósito Legal: 4-I-513-16 P.O.

© MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Avenida Arce No. 2147
Teléfonos (591-2) 2442144-2442074 Línea Piloto: 2681200
Casilla de Correo: 3116
La Paz, Bolivia

LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA
Denuncie al vendedor a la Unidad de Políticas Intraculturales Interculturales y Plurilingüismo,
Telf. 268-1200 - int. 264-269

I ENCUENTRO PLURINACIONAL DE EDUCACIÓN INTRACULTURAL INTERCULTURAL Y PLURILINGÜE

- ◇ YEMBOE-GUARANÍ
- ◇ KABAWITYATI-CAVIÑENO
- ◇ YACHACHIY-QUECHUA
- ◇ YEMBO'ESA-GUARAYU
- ◇ YATICHA-AYMARA
- ◇ JL'CEHAYITIDYE-TSIMANE
- ◇ VA'KAPAWANAS-MOVIMA
- ◇ EDUCACIÓN-CASTELLANO



ÍNDICE

Siglas	9
Presentación	11
Introducción	15
Inauguración del “Primer encuentro Plurinacional de Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe”	
Palabras de bienvenida Nancy Claros	21
Aprendemos de la críticas para seguir mejorando. Pedro Apala Flores	21
El compromiso del Magisterio Urbano en la consolidación del modelo educativo. Adrián Quelca	23
Consolidación de la institucionalidad para la Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe Roberto Aguilar	25
Tema I	
Desarrollo de las lenguas indígenas originarias en el Sistema Educativo Plurinacional	
Avances y desafíos en la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe. Walter Gutiérrez	35
Desarrollo de las lenguas desde el IPELC Pedro Apala Flores	42

Desarrollo de las lenguas indígenas originarias en el Sistema Educativo Plurinacional edro Plaza Martínez	48
---	----

Tema 2

La Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe en la implementación del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo

Una mirada desde la Participación Social Comunitaria en educación de las NyPIOs y Afrobolivianos Nancy Claros	59
---	----

La Educación Bilingüe Intracultural, Intercultural y Productiva (EBIIP) en contextos urbanos de Sucre y Potosí. Celestino Choque	65
--	----

Tema 3

Experiencias de participación social en el marco del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo

Participación Social Comunitaria en educación - CEPOIM José Luis Moyo	77
--	----

Apuntes de la importancia de la participación social comunitaria-CENAQ Arturo Serrano	82
---	----

La participación social en la Nación Guaraní-CEPOG Alex Velásquez	88
--	----

Tema 4

La Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe en la formación de maestros

La consolidación de la estructura de formación para maestras y maestros	
Fernando Carrión	97
Gloria Huanca	100
El concepto de educación para el Magisterio Urbano	
Adrián Quelca	113
Tenemos la obligación de trabajar articuladamente	
Luz Jiménez	123

Mesas de trabajo comunitario

Mesa 1	
Lengua y cultura en el Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo	141
Mesa 2	
Currículo Base y Regionalizado	154
Mesa 3	
Participación Social Comunitaria en Educación	174
Mesa 4	
La Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe en la Formación de Maestros	196
Conclusiones del Primer Encuentro Plurinacional de Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe.	199

- APG: Asamblea del Pueblo Guaraní.
- CEA: Consejo Educativo Aymara.
- CEAM: Consejo Educativo Amazónico Multiétnico.
- CENAQ: Consejo Educativo de la Nación Quechua.
- CENITS: Consejo Educativo de la Nación Indígena Tsimane`.
- CENU: Consejo Educativo de la Nación Uru.
- CENY: Consejo Educativo de la Nación Yuracaré.
- CEPA: Consejo Educativo del Pueblo Afroboliviano.
- CEPIG: Consejo Educativo del Pueblo Indígena Guarayo.
- CEPOCH: Consejo Educativo del Pueblo Originario Chiquitano.
- CEPOG: Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní.
- CEPOIM: Consejo Educativo del Pueblo Originario Indígena Mojeño.
- CEPOs: Consejos Educativos de Pueblos Originarios.
- CESC: Consejos Educativos Social Comunitarios.
- CIDOB: Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia.
- CNC-CEPOs: Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios.
- CONALCAM: Coordinadora Nacional por el Cambio.
- CONAMAQ: Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu.
- CONMERB: Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia.
- CPE: Constitución Política del Estado.
- CSUTCB: Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia.
- CTEUB: Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia.
- EBIIP: Educación Bilingüe Intracultural, Intercultural y Productiva.
- EGPP: Escuela de Gestión Pública Plurinacional de Bolivia.
- EIB: Educación Intercultural Bilingüe.
- EIIP: Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe
- ESFM: Escuelas Superiores de Formación de Maestros.
- ETA: Entidades Territoriales Autónomas.
- IEPC-P: Investigación Educativa y Práctica Comunitaria y Producción de Conocimiento.

ILC: Instituto de Lengua y Cultura.
INS: Institutos Normales Superiores.
IPELC: Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas.
L1: Lengua materna.
L2: Segunda lengua.
Ley ASEP: Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez.
LO: lengua originaria.
ME: Ministerio de Educación.
MESCP: Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo.
NPIOCCIPAB: Naciones y Pueblos Indígena Originarios Campesinos
Comunidades Interculturales y Pueblos Afrobolivianos.
NTICs: Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación.
NyPIOs: Naciones y Pueblos Indígenas Originarios.
OXFAM: Comité de Oxford de ayuda contra el hambre (por sus siglas en
inglés)
PEC: Práctica Educativa Comunitaria.
PPMI: Programa de Profesionalización de Maestros Interinos.
PROFOCOM: Programa de Formación Complementaria.
PSC: Participación Social Comunitaria.
PSPs: Proyecto Sociocomunitario Productivo.
SEDUCA: Servicio Departamental de Educación.
SEP: Sistema Educativo Plurinacional.
TCLO: Taller Complementario de Lengua Originaria
TIM: Territorio Indígena Multiétnico.
TIMI: Territorio Indígena Mojeño – Ignaciano.
UA: Unidad Académica.
UE: Unidades Educativas.
UNIBOL: Universidad Indígena Boliviana.
UP: Universidad Pedagógica
UPIIP: Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingüismo.

PRESENTACIÓN

Las políticas educativas de carácter monocultural y monolingüe impuestas e implementadas por los anteriores gobiernos neoliberales, con una fuerte tendencia a la aculturación y homogenización, fueron cuestionadas en las últimas décadas por las organizaciones sociales y los movimientos indígena originario campesinos de nuestro país. Por lo que, el actual gobierno consecuente con su política de cambios estructurales formuló e implementó una nueva política educativa acorde a la realidad pluricultural y plurilingüe del Estado Plurinacional de Bolivia.

Los movimientos permanentes de los pueblos indígena originarios, han logrado incidir para la redacción de una nueva Constitución Política del Estado, una nueva Ley Educativa N°070 “AS-EP”, la Ley 269 de Derechos y Políticas Lingüísticas que motivaron la reestructuración de normativas conllevando avances significativos en los aspectos interculturales, intraculturales y plurilingüísticos.

Sin embargo, hay ciertas dificultades para su consolidación, como la falta de profesionales formados con una visión intra e intercultural y el rechazo de algunos sectores sociales, que consideran a la Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe (EIIP) como un retroceso. Olvidando que este tipo de educación tuvo resultados importantes en cuanto al rendimiento y permanencia de los estudiantes, y logrando el ejercicio pleno de los derechos que tienen las naciones y pueblos indígena originarios (NyPIOs), reconocidos también en la legislación de carácter internacional.

Efectivamente, en el campo normativo jurídico hay un avance significativo, tanto en lo educativo como lingüístico, desde la Constitución Política del Estado que en su artículo 78, párrafo II señala que la Educación es Intracultural, Intercultural y Plurilingüe en todo el Sistema Educativo Plurinacional y en lo lingüístico el artículo 5 oficializa el castellano y las 36 lenguas indígena originarias.

Asimismo, la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” en su artículo 6 y 7 ratifica que la educación es Intracultural, Intercultural y Plurilingüe en todo el Sistema Educativo. Por otro lado, la Ley N° 269 de Derechos y Políticas Lingüísticas protege, reconoce, difunde y desarrolla los idiomas indígena originarios y regula los derechos lingüísticos individuales y colectivos de los habitantes del Estado Plurinacional de Bolivia.

En la actualidad, la Ley Educativa posibilita la implementación del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo que nace de las demandas de las comunidades, tiene un enfoque pedagógico descolonizador, comunitario, productivo, y está orientado por el Proyecto Sociocomunitario Productivo (PSP), dinamizados por los Ejes Articuladores.

En uno de los niveles de concreción del modelo, están los currículos regionalizados que desarrollan los saberes y conocimientos, cosmovisiones, lengua y valores propios de las NPIOs, que tiene el propósito de afirmar, consolidar y desarrollar la identidad cultural y lingüística. Éste se complementa y armoniza con el currículo base del Sistema Educativo.

Por otro lado, están los Institutos de Lengua y Cultura por cada Nación y Pueblo Indígena Originario, creados por el Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas – IPELC. Tienen la atribución de investigar, normalizar y desarrollar las lenguas oficiales del Estado Plurinacional.

Finalmente, también urge la necesidad de consolidar el rol protagónico de la participación social comunitaria en educación y la definición de estrategias de capacitación y formación de los maestros, quienes son los responsables del desarrollo de las lenguas indígena originarios en el Sistema Educativo. Para abordar estas temáticas, el Ministerio de Educación a través de la Unidad de Políticas Intraculturales Interculturales y Plurilingüismo (UPIIP) en coordinación con la Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CNC-CEPOs) y el Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC), con el apoyo financiero de OXFAM, UNICEF y UNFPA, acordaron realizar el

Primer Encuentro Plurinacional de Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe”. Los resultados del evento nos permitió evaluar el proceso de implementación de la Educación Intracultural Intercultural Plurilingüe, a través del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo y definir estrategias de apoyo para las próximas gestiones.

Este primer Encuentro Plurinacional de EIIP, tuvo como objetivo superior visualizar y analizar los avances y obstáculos que enfrenta la implementación de la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe; evaluar los pasos que se han dado hasta el momento y definir las estrategias para seguir avanzando.

El desarrollo del evento, a través de conferencias magistrales y mesas de trabajo comunitario, tuvo como propósitos centrales: A) Establecer lineamientos estratégicos y propuestas de recuperación, revitalización, normalización, normatización y desarrollo lingüístico. B) Fortalecer las estrategias de construcción, implementación y aplicación de los Currículos Regionalizados, en armonía con el currículo base en el SEP. C) Analizar el rol de la participación social comunitaria en educación en el proceso de implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en el SEP y promover propuestas para su consolidación,

y D) Analizar el proceso de formación de maestros y maestras en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y definir lineamientos estratégicos para la consolidación de la EIIP en el SEP.

Entre los resultados resumidos del evento, se anotan la necesidad de acciones para emprender la revitalización lingüística, la concientización y sensibilización de las familias en pro de la transmisión intergeneracional de las lenguas indígena originarias. Para ello, es necesario el apoyo de las familias y la escuela, por cuanto una de las acciones para revitalizar la lengua, es su uso en todas las instancias. En participación social comunitaria en educación, la pluralidad de participantes han mostrado distintas experiencias en la aplicación de la participación social comunitaria, por lo

que se ha abordado el tema desde objetivos y demandas comunes, evitando posiciones polarizadas. El objetivo fue sumar fuerzas para llevar adelante el proyecto social productivo y lograr una visión global de complementación.

En formación docente, cuyos participantes, en su mayoría directores académicos, se identificó entre las principales debilidades para la implementación de la EIIP la carencia de maestros que hablen la lengua indígena de las naciones y pueblos indígenas originarios, particularmente de tierras bajas, por lo que se debe propender a la formación de maestras y maestros que manejen las lenguas indígena originarias. Una de las fortalezas de las ESFM es el compromiso de trabajo de los maestros y su disposición de coordinar con otras instituciones como los ILCs y los CEPOs y de generar un trabajo coordinado entre las ESFM para planear la EIIP.

Por lo expuesto, el Ministerio de Educación tiene el honor de presentar el texto denominado “Primer Encuentro de Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe” que contiene las presentaciones, conclusiones y acuerdos generados en el evento. Información que será de utilidad para los docentes del Sistema Educativo Plurinacional, las autoridades educativas, las organizaciones de la sociedad civil interesados en temas educativos, y la población en general.

Roberto Iván Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO
PLURINACIONAL DE BOLIVIA

INTRODUCCIÓN

La transformación de la República al Estado Plurinacional de Bolivia es producto de una larga lucha de distintas organizaciones sociales, indígenas, afrobolivianos y campesinos lo que ha generado grandes innovaciones en diferentes campos. En este entendido, frente a un agotamiento de los gobiernos neoliberales, ésta transformación ha tomado como inspiración a los pueblos indígenas, actores que durante años habían estado relegados del Estado. El nuevo modelo educativo, nace con el afán de superar las limitaciones, tanto políticas como pedagógicas, de la anterior educación indígena bilingüe representadas, en la Ley N° 1565, de la Reforma Educativa.

Con el Estado Plurinacional, se gesta un paradigma alternativo al neoliberalismo. Consecuentemente, la educación responde a la necesidad de formar una nueva sociedad y por tanto, se requiere de un nuevo modelo de educación que recoja las demandas históricas de los pueblos y naciones. Es así que, se enriquece el Sistema Educativo Plurinacional, incorporando los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos.

En el Estado Plurinacional, la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe es el alma de la construcción de un nuevo país. Sin embargo, ésta educación no es dominio exclusivo del quehacer pedagógico, ni se limita al Subsistema de Educación Regular; sino que es un complejo entramado de aportes de distintos actores; es una construcción colectiva. Éste ha sido un cambio tan significativo, que se ha denominado “Revolución Educativa” porque significa otra manera de planear la educación y de construir la sociedad.

Este “Primer Encuentro Plurinacional de Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe”, forma parte de un proceso más amplio y profundo de participación social y colectiva en la consolidación del Estado Plurinacional. Este proceso, que se asienta en una educación descolonizadora y plurinacional, es una construcción conjunta con las Naciones y Pueblos

Indígena Originarios Campesinos, Comunidades Interculturales y Pueblos Afrobolivianos.

En tal sentido, el encuentro contó con la participación de representantes de los valles, de tierras altas y bajas, de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, de las organizaciones sociales, instituciones educativas, Consejos Educativos, Institutos de Lengua y Cultura, Organizaciones no Gubernamentales, entre otros. Por su diversidad y su dinámica, se ha convertido en un espacio de intercambio y construcción intergrupala e intracultural que logro acuerdos y compromisos de trabajo conjunto. Esta no fue una tarea fácil, no solo por el hecho de contar con distintos puntos de vista, sino y sobre todo, por la situación tan diversa de cada nación y pueblo indígena originario.

El **“Primer Encuentro Plurinacional de Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe”**, que se llevó a cabo del **9 al 11 de noviembre de 2015**, tuvo como **objetivo** central visualizar y analizar los avances y obstáculos que enfrenta la implementación de la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe. Es decir, evaluar los pasos que se han dado hasta el momento para definir las estrategias con las que se va a seguir avanzando.

El trabajo en el encuentro tuvo dos secciones principales. Por un lado, se presentaron ponencias magistrales de actores clave y de representantes de las organizaciones sociales, indígenas, afrobolivianos y campesinos. Por otro lado, se organizaron cuatro mesas de trabajo. Mesa 1: Lengua y cultura en el Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo. Mesa 2: Currículo base y regionalizado. Mesa 3: Participación Social Comunitaria en Educación y Mesa 4: La Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe en la Formación de Maestros. El trabajo de mesas, permitió un abordaje más profundo de cada temática.

A partir de un trabajo conjunto durante los tres días de encuentro, se han planteado los pasos a seguir para la consolidación de una educación descolonizadora, reflejada en el nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.



MINISTERIO DE EDUCACION
SECRETARIA DE EDUCACION INTERCULTURAL Y PLURLINGUE

ENCUENTRO PLURINACIONAL DE EDUCACION INTRACULTURAL INTERCULTURAL Y PLURLINGUE

SECRETARIA DE EDUCACION INTERCULTURAL Y PLURLINGUE
BOGOTA, COLOMBIA, 15 Y 16 DE AGOSTO DE 2014

MINISTERIO DE EDUCACION

MINISTERIO DE EDUCACION

Panel of six people seated at a long table on a stage.

Cameraman filming the panel.

A large audience of people seated in rows of black chairs, facing the stage.



Inauguración del Evento

Palabras de bienvenida

Nancy Claros (Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios)

En un principio saludar al profesor Adrián Qelca, representante de la CTEUB (Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia); al Tata Pedro, director del IPELC (Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas); al Señor Ministro, Roberto Aguilar; al representante de OXFAM, Carlos Aguilar; de manera conjunta a nuestras organizaciones sociales; a todos los Consejos Educativos de pueblos originarios; a los técnicos de los ILCs (Instituto de Lengua y Cultura), maestros y a todos en general. Tengan todos ustedes una bienvenida a la ciudad de La Paz, durante estos tres días de el “Primer Encuentro Plurinacional de la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe”. Esperamos que este evento sea productivo en beneficio de nuestros niños y niñas y de manera conjunta, en beneficio de nuestros pueblos. Agradecerles la presencia y felicitarlos por estos tres días de trabajo que vamos a tener.

Gracias a todos ustedes.

Pedro Apala Flores

Director General Ejecutivo del IPELC - Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas del Ministerio de Educación.

Aprendemos de las críticas para seguir mejorando

Desde la promulgación de la CPE (Constitución Política del Estado) y las leyes subsiguientes, los pueblos indígenas originarios nos sentimos contentos y satisfechos por los profundos cambios que se vienen operando en el país, no solamente en el campo educativo, sino en todos los ámbitos del quehacer nacional.

Este evento es uno de estos acontecimientos que tienen que ver directamente con pueblos y naciones indígenas originarios, pero sobre todo con el nuevo Estado Plurinacional.

Construimos un nuevo Estado Plurinacional, construimos una nueva economía, una nueva filosofía y una nueva educación. Para quienes somos parte de éste proceso vemos los cambios y transformaciones; aunque nuestros hermanos no quieran reconocer estos cambios, nosotros seguiremos trabajando y aportando, ladrillo tras ladrillo, hasta ver construido este nuevo Estado Plurinacional.

Muchos de nosotros quizá no alcancemos a ver su consolidación porque su construcción no es de la noche a la mañana, se tiene que dar paso a paso y eso requiere tiempo, requiere constancia y dedicación.

Tampoco quisiéramos que este proceso de cambio sea demasiado lento, porque cuando hay una espera larga, hay cansancio y se disipan los resultados previsibles.

En consecuencia, yo creo que este proceso de cambio, inicial en el campo educativo, tiene que mostrar ya sus resultados y los resultados obviamente se vienen plasmando en este nuevo MESCP (Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo), cuyas características son la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo. Este evento justamente tiene el objetivo de analizar cuál es la comprensión que todos tenemos de las características que reúne el nuevo Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo.

Tenemos que reflexionar en este evento, qué es lo que hemos hecho hasta ahora, cuál es el avance que hemos logrado en este campo, en los diferentes niveles del SEP (Sistema Educativo Plurinacional). También tendríamos que reflexionar sobre los próximos pasos que vamos a dar para mejorar, no solamente la comprensión de la intraculturalidad, la interculturalidad o el plurilingüismo, sino para mejorar el modelo en su conjunto.

Aceptamos críticas de hermanos y hermanas que no quieren reconocer, pero también sacamos enseñanzas de las críticas que nos vierten. Éstas, más bien, son para que nosotros podamos darnos cuenta de algunas limitaciones con las que podamos tropezar o estamos tropezando. Las críticas nos permiten ubicarnos en el terreno correcto y seguir por la senda correcta.

Los hermanos, hermanas y las autoridades presentes acá, partiendo del hermano Ministro, son los responsables de conducir la educación de nuestro país. Sin autoalabanzas, sin presumir, podemos decir de que el modelo educativo que se implementa en el país, llama la atención de nuestros vecinos. El hermano Ministro ha sido invitado a varios países y en cada una de sus exposiciones a merecido admiración, aceptación al modelo educativo que se está implementando en el país. Esto nos llena de satisfacción y hace que podamos trabajar con mayor fuerza, que podamos extremar esfuerzos para lograr los frutos buscados. Este evento, “El Primer Encuentro Plurinacional de Educación Intracultural, Intercultural, Plurilingüe”, tiene ese propósito; pero no solamente hablaremos de estos tres componentes del nuevo modelo. También tendremos que referirnos a esta educación productiva, comunitaria y sobretodo descolonizadora; este último término requiere también amplia reflexión. Hermanas y hermanos, muy respetuosamente quiero pedirles que demos toda nuestra experiencia, que aportemos con todos nuestros conocimientos para que las conclusiones beneficien no solamente a los niños y niñas, sino al Sistema Educativo en su conjunto y a la transformación del Estado Plurinacional.

Adrián Quelca

Secretario Ejecutivo de la Confederación Nacional de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (CTEUB)

El compromiso del magisterio urbano en la consolidación de modelo educativo.

Mi padre Don Elías, que nos dejó hace pocos días, fue dirigente del CONAMAQ. Él nos ha enseñado valores, a quienes ahora estamos en la dirigencia del magisterio urbano. Somos también del Jachasuyu Pakajaqui¹ y hemos aprendido valores y esa es la temática principal de la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo. Eso debemos posicionar en el Sistema Educativo. Él ha luchado bastante en el magisterio rural boliviano, estaba

¹ Definición territorial de una zona aymara.

muy comprometido con su trabajo y también ha sido participe desde el CONAMAQ (Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu), en su condición de Apu Mallku (ma), para la construcción del Estado Plurinacional de Bolivia, junto a mi madre, doña Ana Nieves T. Ayala.

Nosotros consideramos que toda transformación de la base económica, debe ser acompañada con la transformación de la educación. Por eso lo menciono, porque además nos ha enseñado la linda carrera del magisterio; una carrera abnegada e importantísima.

Por eso estamos presentes acá: Para ratificar el compromiso al cien por ciento y aliguito más, de la mayor tendencia del magisterio urbano nacional que no ha dudado, no ha escatimado esfuerzos para comprometerse con la educación, con incorporar los componentes de la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo.

Quienes van a operar la transformación de la educación son los maestros y esa es la tendencia mayoritaria. Quiero hacer constar eso, el magisterio urbano nacional está plenamente comprometido para llevar adelante la transformación de la educación incorporando estos componentes.

Consideramos que las resoluciones en este primer encuentro van a servir de guía, de orientación, para que a partir de la gestión 2016 podamos profundizar la transformación de la educación en sus diferentes componentes. Hasta acá hemos avanzado bastante con la aplicación de la nueva política educativa, la Ley de Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. También hemos trabajado de manera conjunta en el nuevo currículo base, en los currículos regionalizados. Estamos en esa tarea continua y permanente, para construir un Estado donde todos podamos Vivir Bien.

Roberto Aguilar

Ministro de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.

Consolidación de la institucionalidad para la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe

Estoy agradecido a todos ustedes, no solamente por la presencia, por la participación y el trabajo que van a desarrollar, sino agradecido por ese largo tiempo en que hemos estado juntos en sus regiones y comunidades, en sus pueblos y naciones, en sus centros ceremoniales, en sus actos, cuando trabajamos la Ley N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, incluso desde la propia CPE, estuvimos trabajando en diferentes regiones. Quiero agradecerles porque hemos logrado, poco a poco, ir avanzando en consolidar una confianza mutua, que era imprescindible en la construcción de una relación conjunta entre el Estado, el Ministerio de Educación y obviamente el conjunto de los NyPIOC (Naciones y Pueblos Indígenas Originario Campesinos).

En este tiempo, hemos puesto tanto esfuerzo, tanto trabajo, tanta fuerza en esta mirada de construcción hacia un nuevo horizonte, un nuevo tipo de educación, un nuevo tipo de sociedad y un nuevo tipo de Estado.

Quiero saludar a nuestra hermana Nancy Claros, nuestra coordinadora general de los CEPOs (Consejos Educativos de Pueblos Originarios), que obviamente han sido uno de los centros, uno de los ejes, una de las fuerzas en el contexto de lo que se ha logrado hasta ahora en el marco de la EIIP (Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe). De igual manera, al hermano Pedro Apala, con quien hemos estado estos siete años y ahora es nuestra máxima autoridad del IPELC.

Un saludo muy especial a Katherine Johanson y a todo el equipo de UNICEF que nos acompaña, también hemos estado juntos mucho tiempo, un excelente apoyo.

Quiero agradecer a OXFAM, a través de Carlos Aguilar, su director, agradecer por ese apoyo que nos han brindado antes y ahora para poder

impulsar un conjunto de eventos y tareas. También al profesor Adrián Quelca, con quien estamos compartiendo durante muchísimo tiempo el sueño, la decisión, la lucha acumulada por varias vertientes. Esa lucha histórica de miles de años de lucha y construcción, de cientos de años de resistencia y de insurrección y que ahora con”luyen en eventos de este tipo: donde debatimos y analizamos la continuidad de esa construcción.

Otra vertiente es la lucha del magisterio, una lucha contra diferentes formas de gobierno que intentaron destruir la educación, el magisterio y partir de ello, destruir el derecho del pueblo a la educación. El profesor Adrián Quelca como máximo dirigente de la CTEUB (Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia), refleja lo que es el objetivo del magisterio.

Esta vertiente de la lucha del magisterio, históricamente acumulada, necesariamente se va encontrando, paso a paso, con la lucha histórica de los pueblos y naciones. Todos luchando por aquello, que constituye la esencia de lo que debe ser una sociedad futura, con el derecho a la educación consolidado. Esa idea del derecho a la educación en genérico, ha ido adquiriendo formas nuevas cuando los pueblos y naciones plantearon su derecho a la educación, pero en su lengua y su cultura; ya no un derecho a la educación como en el mundo se plantea: el derecho a la educación en general.

Es nuestro derecho, acceder a la educación en todos los momentos de la vida y en las mismas condiciones. Además, los pueblos y naciones le incorporan un componente, que hace que se quiebre el sentido genérico de la demanda por una educación. Se incorpora el derecho a la educación en su lengua y su cultura. Ese es el derecho que debe ir a orientar el accionar del Estado, para que no se piense, desde la autoridad Ministerio de Educación y sus equipos técnicos, que su voz es la única válida.

Hemos logrado ir avanzando en la construcción de la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, en la construcción de las currículas, en una nueva concepción de trabajar. Trabajar a través de la construcción participativa, construyendo a través de la presencia del Ministerio en los talleres de los

pueblos y naciones y no al revés; no los pueblos y naciones en los talleres del Ministerio. Este creo que es el significado más importante: el pueblo y la nación demanda al Estado el apoyo, el fortalecimiento en la parte logística, en la parte administrativa, pero el taller es del propio pueblo.

De ahí han ido surgiendo los currículos regionalizados. La demanda de los currículos regionalizados y la necesidad del currículo base Me acuerdo que los CEPOs querían su propia currícula, no querían la currícula que los había homogenizado y destruido durante tanto tiempo. A partir de ello decidimos ir por la vía que nos planteaban los CEPOs, las organizaciones y los pueblos y naciones: construir la propia currícula. En estos aprendizajes conjuntos, veíamos un peligro. Si tenían los pueblos y naciones su propia currícula, había el peligro de que queden aislados del contexto del Sistema Educativo, porque la movilidad estudiantil de un pueblo a otro, de una ciudad a otra, de una unidad a otra, se haría dificultosa. Entonces viene el segundo paso de la construcción, necesitamos tener un espacio diverso de currículas, que responda a la diversidad de nuestra realidad.

Se construye la concepción del currículo base del Estado, que plantea un Sistema Educativo homogéneo de igual condición y calidad para todos y todas, en aquellas áreas de conocimiento general, imprescindibles para avanzar hacia una educación de calidad. Es decir, en los ámbitos de física, química, matemáticas, literatura, lenguaje, comunicación, geografía, historia. Esta es una currícula que nos identifica, como la tricolor², de manera unitaria. Es el espacio en el que se consolida el derecho de que nuestros hijos, nuestras hijas, puedan ir de Santa Cruz a La Paz o a cualquier pueblo o ciudad, sin ningún impedimento para continuar sus estudios. Por tanto, esta currícula base, es la que nos da igual derecho a todos.

En la primera fase se planteó la currícula base, la currícula regionalizada y la currícula diversificada. Sin embargo, gracias a los CEPOs y a los pueblos y naciones nos dimos cuenta del sentido vertical del planteamiento inicial, que era parte de la reproducción de una concepción colonial. Por lo tanto, el gran aporte en el ámbito educativo, de los pueblos y naciones es volcar esa verticalidad en horizontalidad. Ahí es donde aparece la

2 La bandera nacional de Bolivia, es conocida como "la tricolor".

currícula regionalizada, propia de cada pueblo y nación, haciendo que se complemente a esta currícula base tricolor, con la currícula regionalizada de la Wiphala³. No es una más, ni otra menos, son espacios propios de desarrollo y tienen espacios específicos de trabajo.

En el exterior, siempre me han preguntado: ¿qué porcentaje de la currícula base tienen y qué porcentaje de la currícula regionalizada? No trabajamos con primacías, no vamos a establecer si es más o menos esta currícula. Tienen significados, sentidos y orientaciones diferentes. Son para espacios sociales y educativos diferentes, pero se complementan. Estamos en procesos de complementariedad, no de pugna. Esa es la segunda gran virtud, la construcción participativa. La construcción de los pueblos es un primer elemento. Un segundo elemento, es que no estamos en pugna, sino en complementación. Lo que fue conquistado por la colonia, destruido por la colonia e impuesto por la colonia, ahora surge de una nueva manera.

Ahora vamos a tener el primer momento de evaluación, de muchos que ya se han hecho, pero éste como un encuentro plurinacional, nos va a permitir mirar en qué situación estamos en ésta construcción participativa y complementaria.

Nuestros avances En la EIB (Educación Intercultural Bilingüe), se ha avanzado mucho y es innegablemente la base, el cimiento de lo que ahora se ha convertido en la Intraculturalidad, Interculturalidad y Plurilingüismo.

En una primera etapa se ha trabajado en enfrentar las políticas neoliberales de homogenización o de imposición de una concepción monoeducativa. Se ha luchado para que no continúe y no se siga imponiendo. Sin embargo, el neoliberalismo incorporó la Ley N° 1565 y la EIB, la pregunta es: ¿qué hicieron con la EIB?, ¿hasta dónde llegaron?, ¿en qué estado de situación nos dejaron con la construcción de la EIB?

Después de la aprobación de la CPE, el paso fue hacia la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo, un gran aporte de los pueblos y naciones al mundo. No había institucionalidad. Con mucho cariño y respeto a los

3 Bandera de siete colores que representa la lucha política y cultural de los pueblos andinos de Bolivia.

organismos de cooperación, que en su momento nos apoyaron, nos sostuvieron, nos permitieron desarrollarnos; pero lo cierto era que, mientras más cooperación internacional iba a los programas EIB, menos responsabilidad del Estado se tenía y menos futuro tenían. Eran programas extraordinarios en el ME (Ministerio de Educación), eran financiados por programas temporales y llegó el momento en que se terminó el dinero.

¿Qué hemos logrado en esta última etapa? Darle institucionalidad dentro del marco del Estado, pero con la responsabilidad directa de los pueblos y naciones en la designación, por ejemplo, de las máximas autoridades. Hemos construido el IPELC y los ILCs como expresión propia de cada pueblo y nación en su derecho de tener institucionalidad, para no seguir dependiendo del apoyo de instituciones internacionales con programas extraordinarios. Este es uno de los pasos que hay que meditar ahora. La construcción educativa con los pueblos y naciones indígenas.

Se ha dado institucionalidad, se han asignado 150 ítems al IPELC e ILCs. El ME tiene 400 funcionarios, en poco vamos a llegar a la mitad del ME. No es despreciable, no es mínimo, no es una migaja. Es un apoyo muy fuerte, dentro del marco de la consolidación de la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo.

Lo que hemos querido es que este presupuesto no dependa de cooperación, sino que sea del Estado, porque el Estado, como lo ha planteado nuestro hermano presidente, es el que está dirigiendo el proceso de cambio. En el proceso de cambio en la educación, el Estado tiene que asumir su responsabilidad, para darle sostenibilidad en el tiempo.

Nosotros cuando nos llega un currículo regionalizado no lo corregimos, no lo revisamos, no lo evaluamos. Lo recibimos con respeto, con las dos manos, aprobamos la resolución y de esa manera hacemos que lo que ha hecho el pueblo se valide como Estado; que era lo que no había en la época del neoliberalismo.

Esto va a seguir creciendo, necesitamos darle mucha más profundidad a lo que se ha logrado hasta ahora. Aquí viene la responsabilidad del Estado,

del ME, conjuntamente con las organizaciones sociales, los CEPOs, las representaciones del IPELC y va pasando la responsabilidad a ustedes.

En las posesiones de los ILCs les decíamos: “hasta aquí la mayor responsabilidad sin dejar de continuar apoyando, fue del ME con el IPELC. A partir de este momento, ustedes como técnicos ILCs, como coordinadores ILCs, van a tener que rendir cuentas a sus pueblos y naciones; no al ME, sino a sus pueblos y naciones”.

Si avanzamos en la base para implementar los planes y programas, obviamente va ser fruto de los ILCs, conjuntamente con los CEPOs y otras instancias propias a nivel orgánico. Si no se lo hace, su pueblo y nacional, se lo va a exigir. Su pueblo y nación le va a decir “¿Por qué ellos ya están trabajando con los maestros y en el tema de desarrollo y nosotros no?” Ahí hay que tener, obviamente, la capacidad de responderle a su pueblo y nación. Nosotros acompañamos ese proceso en los aspectos que correspondan, éste es uno de los espacios de acompañamiento.

Estamos llegando a los puntos más altos de lo que ha sido ese trabajo, ésta, de alguna manera, es una evaluación de lo trabajado y un planteamiento de lo que se tiene que hacer hacia delante. Nosotros como ME vamos a continuar, no vamos a detenernos en el trabajo que se ha logrado hasta ahora.

Ahora sí tenemos la posibilidad de exigirles a ustedes hermanos y hermanas de ILCs, de organizaciones, de representaciones de pueblos y naciones; necesitamos con urgencia para el 2016, terminar lo que va a incorporarse dentro del contexto del aula. Lo que resulte de aquí será lo que apliquemos el 2016.

Esta tarea se ha iniciado gracias a la lucha de los pueblos, a la lucha del magisterio y de otras instituciones.





Tema I

Desarrollo de las lenguas indígenas originarias en el Sistema Educativo Plurinacional



Walter Gutiérrez¹

Avances y desafíos en la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe.

Se han creado 17 Institutos de Lengua y Cultura, además del Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas. Son institutos que ya han recibido ítems y están trabajando, en cada uno de sus sectores. Hay pueblos que han recibido mucho más ítems que otros, en el caso del quechua y el aymara, han recibido 17 ítems; mientras que pueblos indígenas, como el yaminahua y el machineri, no han recibido ítems en la misma proporción.

Quiero hacer algunas observaciones y propuestas para optimizar la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe. El presidente Evo decía: “Una cosa es decir, este es el problema, pero ¿cuál es la propuesta?”. Eso es lo que tenemos que analizar ahora.

En el tema de desarrollo de lenguas, la educación bilingüe se está entendiendo como transición al castellano, los niños entran hablando aymara y salen hablando castellano. Lamento que muchos maestros piensen así, muchos compañeros todavía sienten que debe ser así. Agarran la lengua indígena como auxiliar y no están entendiendo que es lo más importante.

Estamos ante una situación de reducción lingüística, donde paulatinamente se extingue el monolingüismo en lenguas indígenas. Los niños son cada vez menos bilingües, y cada vez son cada vez más monolingües castellano.

El quechua, a pesar de hablarse en siete países de Sudamérica, está en riesgo de extinción. El quechua está bajando; el aymara está bajando, cada vez hay menos hablantes. Nuestros hermanos y hermanas están haciendo un esfuerzo al escribir, pero ¿cuántos leen?

Las perspectivas monolingües deslegitiman y excluyen a muchos bilingües de la posibilidad de contribuir al desarrollo de sus lenguas. ¿Qué pasa con el bilingüismo? Si bien, los monolingües son pocos, ¿ha crecido el bilingüismo?

¹ Jefe de la Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingües del Ministerio de Educación.

No, hay mucho más monolingües, pero en castellano. Esto genera diglosia² de la lengua castellana en su relación con la lengua indígena. El castellano crece aceleradamente y las lenguas indígenas son cada vez menos.

Las políticas de lenguas y culturas conquistadas por los movimientos indígenas tienen que concretarse en la educación inicial, en la familia comunitaria no escolarizada, en el Sistema Educativo y en toda la gestión pública en general.

Algunos culpan a la educación: “no está haciendo nada la educación”.

Se ha demostrado que las lenguas se inician desde que se nace o mucho antes. ¿Cuáles son nuestras acciones en ese aspecto? El IPELC ha trabajado con los nidos lingüísticos. ¿Qué hemos hecho? Nosotros estamos preparando la educación inicial. La escuela complementará. L1 (lengua materna) y L2 (Segunda lengua) es modelo europeo, es urgente considerar otras estrategias de enseñanza de lenguas. Nos dicen, “Ustedes están manejando un discurso europeo”, ...¿qué dicen de esta crítica que nos lanzan? Las grafías latinas no son adecuadas a las lenguas originarias porque las lenguas originarias son orales y no escritas. En El Alto han puesto un periódico en lengua indígena que escribíamos nosotros, todo el mundo miraba y se reía, no podían leer, ¿por qué? Y ahí salía (la explicación): “de las grafías latinas”.

Aspectos que debemos fortalecer

Otro tema, es la debilidad en la enseñanza de una segunda lengua en niños no indígenas e indígenas, ¿cuánto hemos trabajado en segundas lenguas? Las escuelas normales dicen que han trabajado, pero ¿cuánto estamos aplicando ahora?

Otro punto, son las estrategias metodológicas desde los pueblos indígena originarios, para desarrollar las lenguas en el Sistema de Educación Plurinacional. Es un desafío. ¿Cuál es la estrategia metodológica de

² La diglosia es la situación de convivencia de dos variedades lingüísticas en el seno de una misma población o territorio, donde uno de los idiomas tiene un prestigio —como lengua de cultura, de prestigio o de uso oficial— frente al otro, que es relegado a las situaciones socialmente inferiores de la oralidad, la vida familiar y el folklore. Cuando hay tres o más lenguas, a tal situación se la denomina poliglosia o multiglosia.



enseñanza? Nosotros como técnicos podemos desarrollar una estrategia generalizada, pero llegará un momento en el que el pueblo reaccione y diga: “Eso no es adecuado”. Y esto lo tienen que trabajar los ILCs por nación y pueblo, no es lo mismo el guaraní que el machineri.

Otro tema que hemos avanzado es la territorialización de las lenguas en los pueblos indígenas, ¿cómo vamos a territorializar? La Dirección General de Formación de Maestros, nos ha hecho conocer este tema y es un desafío ya asumido.

Las libretas electrónicas, están solo en 12 lenguas, ¿qué ha pasado con las demás?, ahí está el desafío para los institutos de lengua. Los pueblos que no tienen sus libretas en su lengua originaria, ¿qué dirán ahora? “Tenemos institutos y ¿por qué no está ahí?”, hay que dar una explicación al respecto.

La producción de materiales para EIIP es escasa, ¿qué podemos hacer al respecto? El único diccionario con Resolución Ministerial oficializado es el guaraní, porque la APG y el CEPOG lo enviaron, gestionaron y se hizo la Resolución Ministerial. Los demás pueblos no tienen Resolución Ministerial. Hay diccionarios muy avanzados en quechua, en aymara, pero los pueblos indígenas no los han oficializado.

El desarrollo de la lengua indígena no está garantizado solamente con los estatutos autonómicos de las ETAs (Entidades Territoriales Autónomas). En



el caso de La Paz, por ejemplo, hemos perdido en el estatuto autonómico. Por lo tanto, eso hay que trabajar otra vez ¿Cómo están las lenguas en los estatutos autonómicos? La CPE da línea, también es otro tema que debemos trabajar.

Construcción educativa con los pueblos indígenas

La certificación de lengua originaria por instancias oficiales, despoja a los pueblos indígenas de esa atribución. Hemos certificado a través de la EGPP (Escuela de Gestión Pública Plurinacional).

Del IPELC, del Viceministerio de Descolonización. ¿Qué dicen los pueblos indígenas? “Nosotros deberíamos certificar, no ustedes, ¿quiénes son ustedes para certificar la lengua?” Para eso contamos con Institutos de Lengua. Que certifiquen la lengua los pueblos y naciones y no otra instancia, es un desafío.

La creación de los ILCs con Resolución Administrativa institucionaliza, legaliza, legitima la cultura y la lengua del pueblo indígena.

La EIB y EIIP ya tiene años en Bolivia y en América Latina. Desde 1990 ya hemos hecho Educación Intercultural y Bilingüe, estamos trabajando hace 25 años. Evaluemos los resultados de lo que hemos hecho. Esos avances son significativos, pero no son suficientes.

Nos preocupa cómo desarrollar los currículos regionalizados en contextos urbanos. ¿Cuántos indígenas originarios, afrobolivianos hay en contextos urbanos? Yo soy aymara de Pacajes, ahora vivo en El Alto, pero no he dejado de ser aymara. La Educación Intracultural, Intercultural y Bilingüe, debe implementarse también en contextos urbanos. El 70% de población indígena ahora está en centros urbanos.

La Ley de Educación en el artículo 68 y 70 dice: “Es responsabilidad del ME la construcción del currículo base y el currículo regionalizado es una competencia compartida”. El ME apoya, y los pueblos son los que van a desarrollar los currículos regionalizados, pero no es cuestión de decir: “Yo he construido, ahora vayan a aplicar ustedes”. Tenemos que trabajar concurrentemente todos, definamos ahora nuestras responsabilidades.

Se concentra la EIB solamente en primaria, escasamente en secundaria y en otros subsistemas. Es urgente la EIB en secundaria.

Las corrientes ideológicas que fundamentan la EIIP cuestionan el modelo pedagógico que solamente privilegia el saber, en el MESCP están las cuatro dimensiones (Ser, Saber, Hacer y Decidir). ¿Cómo han trabajado este aspecto los ILCs?, es otro tema que debemos trabajar.

Es urgente plantear estrategias de implementación de los currículos regionalizados, coherentes con los postulados de los pueblos indígenas. ¿Dónde vamos a aplicar los currículos regionalizados con mayor pertinencia? Sobre todo en el aymara y en el quechua. Se tiene que pasar por una concertación y en eso tenemos que trabajar, dónde y cómo trabajamos y en qué distrito.

Hay que hablar de educaciones o de educación integral, no podemos hablar de una Educación Intraculturalidad, Intercultural para todos, cada uno de los pueblos tiene sus particularidades.

Así también, al hacer educación inicial de 0 a 5 años, hay que cuidar de no quitar espacios de transmisión de las lenguas y culturas de sus padres. Si empezamos a plantear educación inicial no escolarizada, los papás dicen:

“¿En qué momento va a haber transmisión?” La EIIP sigue siendo modelo de transición, pero aún no se cierra la brecha entre teoría y práctica. Aunque hay experiencias muy valiosas, hay más discurso y poco trabajo en el aula.

Desafíos para fortalecer la EIIP

Es urgente fortalecer la EIIP, en el marco de las políticas estratégicas de formación y capacitación de maestros, profesores bilingües y multilingües de manera oficial, sobre todo a los que están ya en ejercicio y no se formaron en la EIB.

La formación de maestros es un modelo plural y único. El gran desafío es la formación de maestros indígenas sobre todo multilingües.

Uno de los desafíos es la Educación Intracultural e Intercultural en educación superior, alternativa y especial. No por el hecho de que tengan cierta discapacidad, no es intercultural, es más intercultural.

La evaluación de la EIIP

¿Cómo vamos a evaluar Educación Intracultural e Intercultural? La Dirección General de Planificación ha trabajado estos indicadores cualitativos, ¿cómo vamos a medir educación comunitaria, Educación Intracultural e Intercultural? Eso es un desafío para ustedes. Para algunos maestros, la calidad educativa aún se confunde con vestir traje y corbata o hacer filas como militares. Sin embargo, nos queda el desafío de construir la interculturalidad.

Por otro lado, debemos desarrollar la EIIP a través de las nuevas tecnologías de información y comunicación. Sino nos apoderamos de las NTICs estamos atrasados. En la televisión, hay algunos programas que salen en lengua indígena, queremos impulsar que los ILCs tengan su propia radio, para difundir programas en su propia lengua.

Aportes del público

Participante: No solamente nosotros decimos, sino el censo ha dicho, que los hablantes de lenguas originarias ya no son 60%, sino 40%. Hay muchos

factores. ¿No será que estamos politizando partidariamente nuestras lenguas y culturas? En algunas normales cuando queríamos evaluar en quechua nos decían: “¿Para qué el quechua si el Evo ya va a salir?” Parece que están ligando nuestro trabajo a un partido.

Participante: Ser primero es bien difícil. En los años '70 estaba prohibido hablar aymara o quechua, el profesor nos castigaba. ¿De dónde viene L2 o L1? El ME trajo expertos internacionales, uno de ellos es Luis Enrique López, él trajo ese modelo porque ya en Perú habían hecho la educación bilingüe. En los años '80 se ha hecho una gran campaña de alfabetización y concientización sobre la educación bilingüe, se han hecho 500.000 cartillas de alfabetización y en sucesivas emisiones 1.000 cada una. Ahora, en ésta gestión, la campaña de alfabetización ha sido en castellano, así que vamos de frente a una castellanización. No hay una concientización de la importancia de nuestras lenguas maternas en Bolivia. Si la alfabetización es en castellano y la educación es en castellano, el aymara ya está sobrando, ese es el concepto del pueblo. Falta identidad, confunden identidad con ponerse polleras y ponchos. Identidad es descubrir nuestra epistemología, nuestros conceptos propios y manejarnos en esa lógica. Todos nuestros licenciados siguen hablando con la epistemología occidental. ¿De qué descolonización hablamos? No hay una real descolonización. Lo que se debe hacer es alfabetizar en aymara y quechua, ese debe ser nuestro lema para poder fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe.

Participante: Les traigo un saludo cordial de nuestro presidente Evo Morales Ayma. Los que juegan un papel importante son los docentes. La alfabetización se ha hecho en lengua castellana, pero eso no quiere decir que estamos perdidos, se puede nuevamente hacer en aymara. Por otro lado, estoy de acuerdo con que colocarse el poncho y aguayo no es toda la identidad. La educación nace desde la casa; los profesionales que estamos representando a nuestros pueblos, no estamos implementando tal cuál debe ser. Si uno quiere ser candidato, hay algo que tiene que identificarnos como indígenas.

Pedro Apala Flores³

Desarrollo de las lenguas desde el IPELC

Cada vez se visibiliza más el tema del plurilingüismo que comenzó en la década de 1980. En todo proceso se dan avances y algunos retrocesos, pero estamos construyendo.

A diferencia de gestiones anteriores al hermano presidente Evo, jamás se habían discutido temas educativos en eventos de esta naturaleza. Los temas educativos, se discutían entre técnicos, expertos, difícilmente participaban padres de familia y organizaciones sociales.

Tendríamos que hacer una evaluación para ver cuánto hemos avanzado y en qué situación nos encontramos en este proceso de implementación de la Ley N° 070, de cuyos postulados nace el MESCP.

Tenemos una nueva CPE que se aprobó el 2009. Eso da nacimiento a la transformación del Estado, a la modificación de sus estructuras económicas, sociales, culturales, educativas. En este proceso nace también la Ley N° 070 “Avelino Si-ñani - Elizardo Pérez”, que perfila el nuevo MESCP.

Uno de los componentes básicos de la Ley N° 070, es su carácter de plurilingüe. La lengua es uno de los símbolos de la identidad, en la medida en que uno habla su lengua decimos: “¡ah! este había sido quechua, este había sido guaraní”. Este es uno de los temas en que tenemos que prestar mayor atención. Es un tema complicadísimo. El IPELC está en su tercer año de funcionamiento, todo este tiempo hemos estado dando vueltas a la problemática lingüística existente en el país.

La migración masiva producida desde 1985 con el neoliberalismo, ha complicado esta situación. Hay poblaciones como la ciudad de Santa Cruz en las que encontramos unas 7 u 8 lenguas presentes. Hay poblaciones como San Julián, una población migrante, con derecho de hacer prevalecer su propia lengua.

3 Director General Ejecutivo del Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas del Ministerio de Educación.

CARTILLA DEL ALFABETO BESTRO PARA EL APRENDIZAJE BÁSICO



¿Qué son las lenguas en su conjunto?, ¿por qué estamos hablando tanto de lenguas? Cuando hablamos de lenguas, automáticamente nos referimos al tema de las culturas; las culturas se expresan a través de una lengua. Sería anecdótico que los currículos regionalizados se enseñen desde el castellano, hay que reflexionar cómo enseñamos el currículo regionalizado, tendría que enseñarse desde cada una de las lenguas indígenas. Pero, ¿acaso nuestra ciencia y nuestros saberes no pueden ser enseñados desde otras lenguas? Son temas que tenemos que reflexionar.

Las lenguas reflejan nuestras maneras de pensar, de hacer y de ser. Tratan de explicar desde su cosmovisión el origen de este universo. Tratan de explicar para qué y por qué estamos nosotros en el mundo, cada lengua tiene esta particularidad. Cuando perdemos una lengua perdemos todo este mundo de conocimientos, significa un empequeñecimiento de la inteligencia humana. La pérdida de una lengua significa la pérdida de una visión del mundo, porque la lengua expresá toda la cultura que acumuló ese pueblo a lo largo de los años. Encontramos que nuestras lenguas están en peligro y si hacemos que estas lenguas se pierdan, perdemos todo ese conjunto de conocimientos que han acumulado esos pueblos. Estos conocimientos son científicos.

Encontramos que la CPE declarará lenguas oficiales a 37, incluido el afroboliviano que está intentando perfilarse. Pero, ¿qué significa una lengua oficial? Significa que es de uso obligatorio en todos los ámbitos nacionales. Surgen algunos problemas: ¿Se va a usar en todo el territorio nacional o solamente en el territorio de ese pueblo indígena? Tenemos que reflexionar si vamos a utilizar las lenguas en el ámbito nacional, necesitamos que estas lenguas sean realmente oficiales en los territorios respectivos.

La Educación es Intracultural, Intercultural y Plurilingüe, debe iniciarse en lengua materna, su uso es una necesidad pedagógica en todos los aspectos de su formación.

Herramientas jurídicas en el uso de la lengua

Tenemos una herramienta jurídica, aún poco conocida, pero que sustenta que podamos aplicar las lenguas en el Estado Plurinacional. Se trata de la Ley N° 269, que recién ha sido reglamentada. Esta Ley aborda los derechos lingüísticos individuales; es decir, como seres humanos, como personas nosotros tenemos nuestros propios derechos lingüísticos. Si yo hablo aymara o quechua y me voy a otro lugar, tienen que respetar la lengua que yo hablo. Esto es justamente lo que está pasando en San Julián, Yapacani, El Torno, etc., ellos dicen: “tenemos derechos como personas de seguir hablando nuestra lengua”.

Ahí también entran los derechos lingüísticos colectivos, que hace referencia a un conjunto de personas que hablan una determinada lengua. Nuestra legislación es bien clara, reconoce derechos individuales de cada uno, pero también reconoce la lengua que habla una determinada cultura.

La norma exige que un servidor o servidora pública hable una lengua indígena y ahí entra otra vez el principio de territorialidad, ¿cuál va a ser la lengua indígena que aprenda el funcionario público? Por el principio de territorialidad, decimos que tiene que hablar la lengua del lugar donde presta sus servicios, pero no es fácil el principio de territorialidad. El principio de territorialidad es difícil de aplicar porque se complica con el principio de personalidad. Estamos buscando soluciones adecuadas para implementar las lenguas en la administración pública.

Había un plazo de 3 años para aprender la lengua originaria, ahora estamos diseñando la manera en la que vamos ejercer este control. El reglamento nos señala que el servidor o servidora pública, tiene que demostrar documentadamente que habla una lengua o que está en proceso de aprendizaje.

Los estudiantes de todo nivel educativo, tienen el derecho a recibir una Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe. Es un derecho del estudiante que se le enseñe en su propia lengua. El estudiante monolingüe castellano tiene el derecho y el deber de aprender otro idioma oficial.

Para los maestros no solamente es necesario hablar una lengua indígena, sino que deben aprender la lengua indígena del lugar porque así se establecen los derechos de los estudiantes de ser educados en su propia lengua.

Los maestros y maestras deben incorporar gradualmente el uso de la primera y segunda lengua, desde los cuatro campos de saberes, deberán desarrollar procesos educativos en las lenguas oficiales del Estado Plurinacional.

Desde el IPELC se están realizando algunas actividades. Lo primero que estamos haciendo son los cursos en las lenguas indígenas originarias, no hemos avanzado mucho porque todavía no tenemos la capacidad de abrir estos cursos en las 37 lenguas. Estamos en el proceso de elaborar alfabetos para las poblaciones indígenas que aún no han aprobado su alfabeto.

ACTIVIDAD	IMPACTO
Cursos en lengua indígena originarias.	2.150 participantes
Certificación de lenguas originarias	5.000 certificados
Implementación del programa bilingüismo temprano	9 centros
Convenios firmados con algunas universidades para la enseñanza de la lengua	8 convenios

Los técnicos que actualmente trabajan en los Institutos de Lengua y Cultura, han sido nominados por las organizaciones respectivas de cada nación. De todas maneras, hay aspectos que debemos perfeccionar.

Estamos implementando el programa del bilingüismo temprano, que es una estrategia copiada del exterior, pero nos sirve.

También hemos organizado, por lo menos 9 centros en 8 naciones y pueblos indígenas originarios, para la enseñanza en las lenguas indígenas desde temprana edad, de 0 a 4 años. A partir de los 4 años, el niño o niña entra ya al Sistema Educativo Plurinacional.

Tenemos convenios firmados con universidades e institutos para la enseñanza de las lenguas. Aquí nos apoyó fuertemente el EGPP para la enseñanza de las lenguas.

Desde el Viceministerio de Descolonización, se ha desarrollado un curso acelerado de sensibilización y de motivación.



Intercambio con el público

Participante: Soy de la Universidad indígena quechua y ex técnico del Consejo Educativo de la Nación Quechua. Una situación me preocupa: ¿dónde están las cinco organizaciones matrices?, ¿dónde están los que han hecho la revolución en este país, para que se construya la CPE y otras normativas?, ¿cómo se configura en este contexto político la relación de IPELC, UPIIP (Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingües)?, ¿cuál es el rol ahora de los CEPOs? Se han institucionalizado nuestras políticas, pero ¿dónde están los actores? Estamos debatiendo entre profesionales y técnicos.

Participante: Si bien las organizaciones sociales hemos contribuido a la formulación de políticas educativas, para que se puedan implementar, se necesitan recursos. En la actualidad, cuando hablamos con los gobiernos departamentales sobre educación, la entienden solamente como infraestructura. ¿Con qué recursos contamos para la capacitación?

En cuanto a la implementación de los certificados de lengua, el ILCs los están repartiendo. Tenemos debilidades y tenemos que dar nuevas propuestas. Deberían estar las organizaciones sociales, las organizaciones matrices. Quienes nos han parido a nosotros, a los Consejos, son las organizaciones sociales, quienes han parido al IPELC y las 3 universidades indígenas, ¿Y ahora dónde están?, ¿quiénes van a implementar?

Participante: En la ESFM (Escuela Superior de Formación de Maestros) Simón Bolívar hemos estado trabajando la enseñanza de las lenguas aymara y quechua. Nuestros estudiantes aprenden, pero en el momento en que van a hacer su práctica educativa, se encuentran con unidades educativas que no están desarrollando la lengua originaria. Las normas están escritas, pero no estamos poniéndolas en práctica. No hay la necesidad, hay que crear esa necesidad, hay que hacer acuerdos con medios de comunicación.

Respuesta de Pedro Apala: Ha habido la interrogante de dónde están nuestras organizaciones, dónde están los constructores de éste nuevo Estado. Son organizaciones, representantes legales de sectores. Están

presentes acá del CONAMAQ y las hermanas Bartolinas, pero no sabemos qué está pasando con el resto. Estamos en coordinación permanente, realizamos reuniones. No podemos obligarles a concurrir porque como organizaciones tienen sus propias actividades.

El IPELC no designa técnicos, sino es a través de sus propias organizaciones. No estamos actuando al margen de estas organizaciones, ni nos estamos sobreponiendo a ellas. El IPELC es un instituto público, fiscal, en consecuencia, sujeto al cumplimiento de normas. Los acuerdos que hacemos con las organizaciones no siempre se adscriben a la norma, a la ley; tal es el caso por ejemplo del CENAQ (Consejo Educativo de la Nación Quechua) que permanentemente lucha para que los técnicos del ILC Quechua sean sus técnicos y eso la norma no permite.

Gracias al hermano Ministro, hemos apoyado con dos técnicos de seguimiento a la implementación y elaboración de los currículos regionalizados. En estos momentos cada uno de los CEPOs organizados, tiene dos técnicos que ha designado el IPELC. Tenemos que entendernos de buena manera en estos espacios de diálogo.

Pedro Plaza Martínez⁴

Desarrollo de las lenguas indígenas originarias en el Sistema Educativo Plurinacional

Las lenguas indígenas han sido subordinadas por mucho tiempo, excluidas de la escuela. Por lo tanto, se ha practicado la castellanización y no se desarrollan ni metodologías ni materiales en abundancia para la implementación de la enseñanza de las lenguas indígenas.

En 1989 – 1990, empieza la EIB que introdujo las lenguas indígenas en la escuela.

La EIIP, a partir del 2010, establecí el uso y enseñanza de tres lenguas. Es una progresión a pesar de sus matices. Sobre el tema de las lenguas

⁴ Docente-investigador en el PROEIB Andes y docente en la maestría en EIB, dependiente del Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.

indígenas se viene trabajando desde los tiempos coloniales y en la actualidad continuamos con esos debates.

La Ley plantea seis principios obligatorios con respecto al tema de las lenguas. Principio 1, en las poblaciones monolingües y de uso predominante de la lengua originaria, se debe enseñar la L1 (lengua originaria) y la L2 (castellano) y la L3 (generalmente inglés). El principio 2 dice que en las poblaciones monolingües y predominantemente castellano hablantes, se debe enseñar la L1 (castellano), L2 (lengua originaria) y L3 (inglés). El principio 3, dice que en las regiones trilingües o plurilingües hay bastante problema no se sabe cómo resolverlo bien. Se les deja la responsabilidad a las organizaciones locales. Se decide escoger la lengua originaria seleccionada por criterios de territorialidad y transterritorialidad y esto hacen las organizaciones de base. En este contexto, la L1 es la primera lengua, la L2 el castellano y la L3 es el inglés. El principio 4, cuando las lenguas originarias están en riesgo, en peligro de extinción, se debe tomar acciones para desarrollarlas y revitalizarlas. El principio 5 dice que la lengua extranjera se debe enseñar, pero con metodología propia y con personal calificado especializado, lo que no se señala para la lengua originaria. Para la lengua originaria la Ley no pide que quien enseñe sea especialista en enseñar el quechua, ni como L1 ni como L2. El principio 6, es el lenguaje de señas que todos los docentes deberían aprender a pedido de la población.



Ahora bien, L1 quiere decir que empieza la educación en su propia lengua, normalmente es la lengua materna que no se aprende con método, el niño escucha aymara, aprende aymara, aprende sin enseñanza formal. Cuando decimos L2, hay que enseñarle con una metodología, como la lengua que el niño no ha aprendido en su casa.

Los maestros han ido pasando del desconocimiento de la Ley a las dudas y a veces al rechazo, algunos decían que la ley es un retroceso, todavía algunos segmentos organizados como los maestros se oponen. Pero, en los últimos años hay mayor aceptación, por lo menos en cuanto a la enseñanza de las lenguas no hay una oposición como en los tiempos de la Reforma Educativa del año 95, donde incluso hubo marchas contra las lenguas indígenas.

Lo observado podemos resumir en los siguientes puntos:

Ha habido una implementación gradual de la Ley Educativa N° 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” y los cambios que más han impactado en los docentes son los cambios en la evaluación, la incorporación de las cuatro dimensiones. También el tema de las asignaturas y del cambio de la carga horaria. El maestro dice: “ahora tengo que enseñar, lengua originaria, lengua extranjera, computación y artes, cuatro cosas más tengo”. Decían: “¿cómo voy a enseñar quechua o aymara si no sé la lengua originaria?” Otro decía: “yo sé hablar quechua, no es mucho problema enseñar quechua, pero inglés me está costando. Yo tengo un colega que no sabe hablar nada de quechua, pobres sus alumnos, cómo estará enseñando”. La enseñanza de la lengua originaria y del inglés ha provocado bastante rechazo, bastantes problemas, pero también resignación. Algunos que son militantes están completamente a favor del modelo educativo y dicen en cuanto a lengua originaria, “es nuestra lengua, es nuestro ancestro, es nuestra identidad y por lo tanto como bolivianos tenemos que enseñar”.

Es un país plural, ahora estamos hablando de la construcción del Estado Plurinacional, pero tenemos poca experiencia en la enseñanza de segundas lenguas, ni del castellano como segunda lengua, menos de las lenguas indígenas.

Para el inglés como segunda lengua, hay más materiales, más profesores, más enseñanza. Yo sé que el Estado ha invertido en la formación de profesores de inglés y de francés, pero de quechua y aymara muy poco.

El Quechua en Acción, es un programa que conjuntamente con el ILC Quechua y el PROEIB Andes, hemos estado implementando a partir de este año en todo el departamento de Cochabamba.

Aprender una segunda lengua no es tan fácil, es algo que tiene que ver con muchos factores, por ejemplo la edad, hasta los diez años se aprende fácil, pero más adelante ya es más difícil. Entonces, para primaria no hay ese problema. “Adquirir” la lengua es más natural, “aprender” es con reglas, para adquirir la segunda lengua se necesita tiempo, esfuerzo, motivación y metodología. Muchos especialistas dicen que la primera lengua influye en la adquisición de la L2, un problema es que puede haber interferencia lingüística.

Un caso típico es el quechua y el aymara que tienen solo tres vocales. Otro caso son los idiomas que no distinguen la “l” de la “r”. Hay problemas en la adquisición de los sonidos.

En cuanto a los métodos, no hay método perfecto, el método depende de la teoría, planteamos dos puntos:

1. El empirismo, la lengua se aprende, es un sistema de hábitos. Da lugar al método audio lingual, que es lo que normalmente nos han enseñado en la Normal. Se utiliza como método el modelo, la repetición, el ejercicio.

2. El racionalismo, la lengua es innata, es un sistema que se construye dando lugar al método comunicativo. La adquisición procede cuando los niños pueden estar expuestos a la lengua y pueden relacionar sonidos con significados, cuando pueden hacer eso en un sistema natural, la palabra se graba, no es necesario repetir 20 ó 30 veces porque la adquisición es natural y es automática.

El Quechua en Acción, sigue el método comunicativo, también la enseñanza de la lengua por contenidos, pero es flexible y proporciona una serie de guías. Esas guías están en la página web del PROEIB Andes.

Para revitalizar la lengua no hay que pedir permiso, no discutir, sino actuar. En lugar de decir: “¡hagan!”, hay que demostrar. Todavía hay gente que está discutiendo. Aquí ya no discutimos el tema del alfabeto.

Quechua en Acción, empieza con el diseño, traducción y adaptación al quechua. Empezamos en alianza con el ILC Quechua y con la Dirección Departamental de Educación de Cochabamba. Ahora estamos haciendo experiencia concentrada en dos unidades educativas: Elizardo Pérez y Augusto Guzmán. La investigación – acción la estamos haciendo con el apoyo de tesisistas.

Hemos hecho una guía que se llama Chawpinchanapaq. Ya no enseñamos la gramática ni enseñamos la repetición, sino más bien hacemos actividades. Es un juego, los juegos interesan a los niños y los niños van adquiriendo la lengua en el uso.

Puntos clave para continuar

Los expertos dicen que el tiempo para aprender una lengua con fluidez es 10.000 horas. Actualmente, en el currículo tenemos, para primaria 16 horas por mes. Estudiar tres horas o cuatro horas a la semana no va a producir fluidez. Se pueden aprender los saludos, pero, hablar fluidamente es otro problema.

Para continuar, en el Estado Plurinacional necesitamos promover la producción abundante de materiales educativos en lengua indígena. Mi utopía es transformar la estructura socio económica, donde se creen espacios abundantes para uso de la lengua indígena.

¿Cómo se enamoran las personas? Se enamoran viendo a la persona una y otra vez y cada vez que van viendo a la persona, su mente, su percepción va cambiando, la ven más bonita o más guapo. Para las lenguas es lo mismo.

Para que uno dedique tiempo y esfuerzo a la adquisición de una segunda lengua, tiene que enamorarse de la lengua, si escucha, si ve letreros en la lengua, prende la televisión y ve una conferencia en lengua indígena o un programa de chistes en la lengua indígena, se va enamorando. La exposición continuada es importante. Uno prende la tele y ve chicas guapas en la televisión, pero todas hablando en castellano. Si queremos lograr otro efecto, tienen que haber libros, tienen que haber periódicos, películas. Este tema del aprendizaje de las lenguas, tiene su lugar en la escuela que es fundamental, pero tiene que estar en toda la sociedad, y eso implica presupuesto.





Tema 2

La EIIP en la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo



Nancy Claros¹

Currículo Regionalizado y Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo: Una mirada desde la Participación Social Comunitaria en educación de las NyPIOs y Afrobolivianos

Antecedentes

La experiencia en participación social en educación de las naciones indígenas originarias, se remonta a las escuelas clandestinas de la segunda década del siglo XIX. La escuela ayllu de Warisata fue una de las experiencias más importantes en ese sentido. En 1955 con el Código de la Educación Boliviana, las Juntas de Auxilio Escolar juegan también un rol destacado.

Desde 1994 con la Ley de Reforma Educativa se incorpora a cuatro CEPOs: el Consejo Educativo Guaraní, el Consejo Educativo Aymara, el Consejo Educativo de la Nación Quechua y el Consejo Educativo Amazónico Multiétnico en la estructura de la participación social institucionalizada. Y la Ley N° 70 “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”, promulgada el 20 de diciembre de 2010, ratifica el carácter legal de su funcionamiento.

Los CEPOs o Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia, son instancias de participación social comunitaria en educación pertenecientes a las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios de Bolivia. El art. 92, inciso “c” de la Ley N° 70, señala que una de sus principales funciones es participar en la formulación de políticas educativas y su gestión, velando por la adecuada implementación y aplicación de las mismas; de modo que se respete el carácter intracultural, intercultural y plurilingüe en el conjunto del Sistema Educativo.

Actualmente, existen doce CEPOs: Consejo Educativo Aymara (CEA), Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM), Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), Consejo Educativo del Pueblo Originario

¹ Coordinadora General de la CNC – CEPOs (Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios).



Guaraní (CEPOG), Consejo Educativo del Pueblo Indígena Guarayo (CEPIG), Consejo Educativo del Pueblo Originario Chiquitano (CEPOCH), Consejo Educativo del Pueblo Originario Indígena Mojeño (CEPOIM), Consejo Educativo del Pueblo Yuracaré (CEPY), Consejo Educativo de la Nación Indígena Tsimane` (CENITS), Consejo Educativo de la Nación Uru (CENU), Consejo Educativo del Pueblo Afroboliviano (CEPA) y Consejo Educativo de la Nación Ayorea de Bolivia (CENAB). Todo ellos están articulados a nivel nacional a través de la Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CNC-CEPOs).

La CNC-CEPOS es una instancia de coordinación creada por todos los CEPOS, representada por un Comité Ejecutivo que está conformado por una coordinación general y dos coordinaciones regionales, una de tierras altas y otra de tierras bajas. Entre sus atribuciones está la coordinación con instituciones y organizaciones a nivel nacional como el Ministerio de Educación, el Órgano Legislativo Plurinacional, las organizaciones matrices nacionales y los diferentes ministerios del Estado Plurinacional. Así también, cada CEPO coordina a nivel departamental con las Direcciones Distritales y las Federaciones Departamentales de maestros a nivel orgánico.

Los currículos regionalizados

Los currículos regionalizados han sido construidos en base a la participación social, promovidos y sostenidos por los CEPOs. Por ello, afirmamos que representan las intenciones de los pueblos indígenas para recuperar sus conocimientos y valorar sus creencias. Pero también representan la cultura como futuro. Las NyPIOS respaldadas por la Ley N° 070, ven en éstos documentos la posibilidad de consolidar su identidad y a la vez compartir con otras naciones del país y del mundo entero sus concepciones.

Estas ideas, han sido organizadas en una estructura curricular que trata de representar el mundo simbólico cultural indígena, pero a la vez también trata de consolidar lo alcanzado como cultura y como conocimiento; sin perder de vista la manera como se trabaja en los diseños curriculares de la escuela. Así, los currículos regionalizados tienen sus objetivos, metodologías y criterios de evaluación, respetando las reglamentaciones emitidas por el Ministerio.

La construcción de los currículos regionalizados, ha sido reconocida tanto por el ME como por la UNESCO y diferentes organizaciones e instituciones del Estado Plurinacional. A la fecha, se tiene 11 currículos con Resolución Ministerial.

En el currículo regionalizado, se expresan nuestros principios que son la cosmovisión e identidad. Como ejes ordenadores tenemos el mundo natural y el mundo espiritual.

También tenemos cuatro áreas curriculares: La educación para la formación de la persona; la educación para la vida en comunidad; para transformar el medio y para la comprensión del mundo. Contamos con 16 temáticas curriculares, ocho en el mundo espiritual y ocho en el mundo natural. En los contenidos están los saberes y conocimientos de cada nación y pueblo indígena.

Aportes y propuestas de los CEPOs

Entre los aportes educativos lingüísticos y culturales con visión de las NyPIOs más relevantes, se puede señalar la propuesta educativa: “Por una educación indígena originaria, Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural”; más conocido como “Libro Verde” (2004). Gran parte de su contenido, se ha traducido en la Ley Educativa N° 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, promulgado el 20 de diciembre de 2010. Del Libro Verde se incorporó la propuesta de una Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe en todo el Sistema Educativo Plurinacional; la inclusión del Currículo Regionalizado (art. 69 numeral 2 y 3); la creación del Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas -IPELC (D.S. 1313 de 12 de octubre de 2012); la creación de los Institutos de Lengua y Cultura de las NyPIOs, por el IPELC (art. 88, numeral 1 y 2 de la Ley N° 070). Así también, en la Constitución Política del Estado Plurinacional se logró la inserción de la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe en el Sistema Educativo (art. 78.II), y el reconocimiento de la participación social comunitaria (art. 83).

Entre las propuestas técnico pedagógicas se tiene: las Investigaciones (diagnósticos) sobre la situación actual de la EIB, en las áreas de acción de los CEPOs. Los resultados de estas investigaciones, fueron publicados con el propósito de difundir información sobre el punto de partida para el desarrollo de la EIIP. Estas investigaciones tratan sobre la recuperación de saberes y conocimientos ancestrales, para aportar con contenidos propios a la educación y la determinación de la territorialidad, en cada uno de los CEPOs. Estas investigaciones sirvieron para la sistematización y formulación de los lineamientos del currículo regionalizado, así como la elaboración de textos y materiales pedagógicos culturalmente pertinentes.

La propuesta de lineamientos del currículo regionalizado fue publicado en el libro: “Educación, Cosmovisión e Identidad”, que corresponde a una propuesta de diseño curricular desde la visión de las NyPIOs. La propuesta de un planteamiento territorial para la gestión institucional considerando culturas y lenguas, fue publicado en el libro: “Tierra, Territorio y Educación.



Propuesta de Gestión administrativa en Educación desde la visión de las NyPIOs”. La investigación sobre la transmisión de conocimientos en las NyPIOs, realizada en cada CEPO, como fase previa a la construcción de una propuesta de pedagogía propia, fue publicada en el libro: “Formas y Estrategias de Transmisión de Conocimientos en la NyPIOs. Hacia la construcción de una pedagogía propia”. La investigación sobre valoración educativa culturalmente pertinente, dentro del proceso de transmisión de los conocimientos en las NyPIOs, realizada en cada CEPO, dio lugar al libro: “Concepciones y prácticas de valoración de aprendizaje en las NyPIOs. Hacia la construcción de un modelo de evaluación educativa fundada en la valoración comunitaria”. La guía de valoración de las NyPIOs fue publicada en el libro: “Guía de valoración de los Aprendizajes. Una propuesta de valoración de los aprendizajes desde la perspectiva comunitaria, en el marco de la armonización de los Currículos Regionalizados con el Currículo Base Plurinacional”.

De tal manera, éstos han sido los aportes más importantes de los CEPOs en el proceso de cambio educativo. Se trata de aportes para generar mejores condiciones en la implementación del modelo educativo. Algunas de éstas producciones han servido también a las iniciativas de transformación de la educación.

Actualmente, en coordinación con el ME, el IPELC, la CNC-CEPOs, se está trabajando lo que entendemos por el MESCP. Es una forma de organizar la escuela y la pedagogía, y para ello, la lengua es un eje central. La cultura e identidad tiene como núcleo a los currículos regionalizados de cada nación y pueblo indígena. Asimismo, la escuela desarrolla de manera local la producción, se aprende haciendo. En este sentido, se quiere manejar el aprendizaje de manera integral y no de manera aislada. Todo el modelo está dinamizado por el PSP, es lo que se promueve desde la participación social. Es como la construcción de una casa; se necesita el apoyo de la familia y la comunidad.

La participación de la comunidad para el desarrollo del nuevo MESCP es determinante, por eso los CEPOs impulsamos el Plan de apoyo al funcionamiento del modelo, bajo esa mirada, significa que junto con la participación social está el desarrollo de la lengua, es decir, la revitalización de la misma por cada uno de los pueblos. Pero, no es posible hacer este trabajo sin asistencia técnica, que estará en manos del IPELC junto a los técnicos de las direcciones distritales y departamentales. Por lo tanto, el Plan consiste en establecer una alianza de trabajo entre los CEPOs, los ILCs, las Direcciones Distritales y las Departamentales.

Los CEPOs han realizado este año el seguimiento sistemático a la implementación del currículo regionalizado. Esta experiencia ha servido como antecedente, para plantear el seguimiento al desarrollo del modelo que se basará en los siguientes indicadores: participación social comunitaria, PSPs elaborados, aplicación de currículos regionalizados, formación de docentes, EIIP desarrollada y la inversión que hagan los municipios.

Junto con este accionar, los CEPOs están elaborando nuevas propuestas en la perspectiva de seguir apoyando la implementación del modelo. Por ejemplo, se está trabajando en el desarrollo de los elementos conceptuales desde las NyPIOs; los procesos de instalación de escuelas plurilingües; la temática de los aprendizajes integrados orientada a integrar las áreas con el PSP. Todas estas ideas estarán escritas en documentos para su próxima publicación.

Los CEPOs confiamos en que este proceso funcione. Tenemos esperanzas de que juntos caminemos por la misma senda pensando que el cambio es una aventura y que los problemas no son algo malo. En este caminar tenemos que apropiarnos del pasado pero sobre todo del futuro.

Intercambio con el público:

Participante: Hay un cambio de dinámica en el trabajo de los CEPOs. El libro verde fue la base para el congreso de la Educación en el 2006, en Sucre. El magisterio urbano tenía otro libro, el magisterio rural tenía el libro blanco. Toca entrar en una fase, que involucre a los medios de comunicación.

Nancy Claros: Los CEPOS tenemos incidencia en todo el Sistema Educativo Plurinacional. Si bien se ha trabajado sobre los currículos de primaria y secundaria, también se está trabajando en el nivel inicial escolarizado y no escolarizado. Hasta ahora estamos encaminando a cinco CEPOs: Guaraní, Chiquitano, Guarayo, Quechua y Aymara. Cada CEPO, en su área de acción, hace incidencia en cada ESFM, con la nueva currícula.

Fruto del libro verde son todas estas propuestas en las que se está trabajando y se está avanzando. Somos el brazo técnico de nuestras organizaciones, pero nos hemos quedado cortos. La educación es tarea de todos y de todas, debemos trabajar de manera conjunta.

Celestino Choque²

La Educación Bilingüe Intracultural, Intercultural y Productiva (EBIIP) en contextos urbanos de Sucre y Potosí.

Como propuestas yo creo que tenemos cualquier cantidad de documentos, una serie de documentación que nos permite decir que Bolivia está cumpliendo, en cuanto a norma se refiere.

2 Representante de Acción Andina en Educación

Acción Andina en Educación, es una ONG conformada por profesionales dedicados a Educación Intercultural Bilingüe. Ahora nosotros estamos apoyando a aplicar propuestas educativas en aulas. Nuestro proyecto se denomina: “La Educación Bilingüe Intracultural, Intercultural y Productiva en contextos urbanos de Sucre y Potosí”.

Nosotros empezamos el 2008 en Sucre, cuando ya no había la Ley N° 1565, pero tampoco había una nueva ley. Pero, la realidad cultural y lingüística de nuestras ciudades existía.

La migración campo - ciudad es un fenómeno social que no se podía ni se va a poder parar. La gente se viene del campo a la ciudad por muchas situaciones, pero el Estado a través de sus instancias educativas, no se fijaba qué tipo de educación requieren estas niñas y niños de padres migrantes que se vienen con su lengua, con sus costumbres, con su cosmovisión. Eso era lo que a nosotros nos conmovía como maestros. Por entonces, no teníamos ninguna Resolución Ministerial que nos permita realizar este tipo de formación.

Incurción a la aplicación del currículo regionalizado

Cualquier ONG, cualquier institución que no es del Estado, lo primero que tiene que hacer, es hacer convenios con instituciones estatales. Sin eso no tendríamos ningún derecho a entrar en las instituciones educativas, por eso, hemos hecho convenios específicos con las Direcciones Departamentales y Distritales de Chuquisaca y Potosí, IPELC, CENAQ, Juntas Distritales de padres y madres de familia de Chuquisaca y Potosí y CONAMAQ. Es así que desarrollamos las estrategias en escuelas de las ciudades de Sucre y Potosí.

Hemos participado en todos los eventos desarrollados por el CENAQ, para la elaboración del currículo regionalizado quechua. Con el esfuerzo y voluntad del CENAQ se ha conseguido construir el documento del currículo regionalizado. Nosotros hemos aportado en la parte pedagógica, cultural, lingüística y productiva.

El 2008- 2009, antes de que hubieran los currículos bases y regionalizados, teníamos contenidos curriculares para desarrollar con dos enfoques: Un enfoque quechua y un enfoque castellano, a lo que denominábamos dos vertientes de aprendizaje. Entregamos este trabajo al CENAQ para que sirva de base.

Hemos comprendido lo que significa el currículo regionalizado. La Ley N° 070, no es cualquier ley, es un nuevo paradigma, es una nueva lógica de hacer educación. En el magisterio se decía: “queremos nuestra propia educación, no queremos una educación elitista, no queremos una educación alienadora”. Este modelo es una oportunidad que se les presenta a los maestros para elaborar su propia educación.

Nos hemos identificado con el modelo, el modelo es intracultural, es recuperar nuestros saberes y conocimientos. Es necesario que se concrete la interculturalidad. La Ley señala el plurilingüismo, pero nosotros no tenemos capacidad para ser multilingües, por eso hablamos de bilingüe castellano, como L1 y quechua, L2. Esta fue la yunta inseparable en todos los procesos: quechua y castellano.

Educación práctico productiva

Nuestra educación formal, siempre ha consistido en encerrarse en un aula, en cuatro paredes, donde el maestro habla, el alumno escucha, el maestro planifica, el alumno ejecuta. Por eso, muchos no hemos aprendido a manejar ninguna destreza productiva propia.

Hemos incursionado en la práctica productiva, hemos empezado con tejidos de Tarabuco, hemos apoyado con telares, hemos contratado a una señora que sabe tejer. Pero, estos proyectos práctico productivos no solamente tienen que tener

un objetivo pedagógico, sino tienen que tener también un fin económico, tiene que ser autosustentable y no hemos podido vender, porque hay muchos de estos productos en Sucre.



Luego hemos entrado a la cocina propia, hemos hecho ají del trigo, helados de amaranto, tostaditos. El objetivo era utilizar los insumos de la comida ancestral quechua y todo el mundo compraba. Este proyecto práctico productivo tenía dos objetivos: 1. Era la parte pedagógica, del ají de sacaban el trigo para ciencias naturales, sacaban matemáticas, sacaban las recetas para lenguaje, etc. 2. Los conocimientos y saberes ancestrales se integraban a través de esta actividad.

Educación comunitaria participativa

Muchos han entendido que lo comunitario es la participación del director de unidad educativa, los maestros, como los otros actores de la educación. Consideramos que no es solo hacer partícipes a todos los actores sociales, la esencia y la lógica de la participación comunitaria es que la comunidad en pleno. Por ejemplo, en una actividad, las maestras no sabían como hacer el piri (alimento de las comunidades originarias). Entonces, las madres transmitieron estos conocimientos a los maestros, maestras y a los estudiantes. En otra oportunidad, cuando se elaboraba el tejido o el hilado, para que las maestras enseñen, las madres explicaban sus conocimientos. De tal manera, la lógica comunitaria estaba entrando en la escuela. Esa es la educación comunitaria. Antes, la escuela se reducía al alumno, al maestro y eventualmente al director; ahora en cambio, participan las madres y padres, a ese nivel hemos llegado con lo participativo.

Estrategias educativas

¿Cuál es la estrategia desde el año 2013? Es aportar a implementación del MESCP, de Ley N° 070, en contextos urbanos de Sucre y Potosí. Es otra cosa trabajar en ámbitos urbanos que trabajar en ámbitos rurales.

Mi temor era ingresar a la ciudad, pero hemos entrado. Antes de entrar, mi preocupación era que la educación bilingüe tenía limitaciones: 1. No se estaba haciendo Educación Intercultural, sino solo bilingüe. 2. No se hacía en ámbitos urbanos, sino solo en rurales. Nuestro objetivo es el trabajo en ámbitos urbanos.

En mi experiencia, los maestros en el ámbito urbano pueden demostrar más compromiso, más ganas de hacer.

Decimos hay que descolonizarnos, nosotros decimos hay que sensibilizarnos, hay que darles fuerza a los maestros para que lo hagan.

Estrategias operativas en el aula y la unidad educativa.

Incorporamos un enfoque educativo bilingüe – castellano; castellano como L1 y quechua como L2. Incursionamos la interculturalidad en el aula y la unidad educativa, que se ha concretizado con saberes universales y saberes originarios.

Otra estrategia, es que apoyamos la aplicación del currículo regionalizado quechua, armonizado en el nivel inicial y de primaria en contextos urbanos en coordinación con las Direcciones Distritales de Educación, el CENAQ, el ILC Quechua y otras instituciones.

Otra es adecuar paulatinamente las prácticas productivas al Proyecto Socio Comunitario Productivo, estamos adecuando al PSP.

Hay que notar que en la ciudad a diferencia del campo, la mayoría habla castellano, pocos hablan quechua. Entonces, hacemos un bilingüismo paralelo y simultáneo, donde paralelamente se enseña en castellano y en quechua. Hay algunos profesores que explican en castellano y lo

complementan en quechua y viceversa. Esos son los tipos de bilingüismo que utilizamos.

Principales actividades

Si a los maestros que quieren aplicar el MESCP no los capacitamos, es imposible que lo aplique porque se trata de un nuevo paradigma educativo. Hay que capacitarse en saberes y conocimientos, en base a los contenidos del currículo regionalizado. Por tanto, mensualmente, las Direcciones Distritales apoyan para que se capacite por un día a los maestros.

Por otro lado, hemos consolidado la estructura oral y escrita del idioma quechua. En cada escuelita hemos organizado un equipo de gestión EIB formado por el director o la directora y un maestro. Cada Dirección Distrital de Educación nos asigna un técnico, exclusivamente para el proyecto, también los técnicos del ILC nos están apoyando.

En cuanto a materiales, el primer documento que tenemos es el material pedagógico castellano – quechua, que ya tiene tres modificaciones. Hemos trabajado en la estructura morfológica y normalizada de la palabra quechua, en base a la Resolución Ministerial N° 599.

Asimismo, para el desarrollo de contenidos, tenemos un compendio de materiales para la Educación Bilingüe, Intracultural e Intercultural que son cuentos, rimas, trabalenguas, juegos matemáticos, recetas de medicinas, entre otros. Con este avance, se facilita la situación de los maestros para que implementen su trabajo.

En Sucre trabajamos con 20 unidades educativas, 390 maestros y 9.255 alumnos. En Potosí trabajamos con 14 escuelas, 212 maestros y 6.135 alumnos. Es así que, bordeamos los 15.000 niños entre Potosí y Sucre.

El proyecto con el apoyo primero de IBIS³, luego de OXFAM, tiene programado concluir en abril del 2017.

3 IBIS Dinamarca es una financiadora que apoya proyectos de educación para el desarrollo.

Otra de nuestras conclusiones es que sin apoyo económico, no funciona. Es decir, si no hay plata para el modelo educativo, no va a haber ejecución.

Notamos que lo que hace falta es la producción de materiales educativos para la implementación del currículo regionalizado. Lo estamos trabajando en coordinación con el ILC Quechua. También se tiene programado trabajar en la versión preliminar del currículo diversificado para ámbitos urbanos.

Por otro lado, sin el apoyo de la Dirección Distrital, no se podría implementar estos avances educativos. Por tanto, la Dirección Distrital debe tener un equipo técnico multidisciplinario que se dedique exclusivamente a la aplicación del modelo. De las 20 escuelas en Sucre y de las 14 en Potosí, en las cuales trabajamos, unas 3 unidades educativas respectivamente, entrarían al programa referencial con todos los componentes que él ME está planteando. Se pueden también conformar los Consejos Educativos Socio Comunitarios, que actualmente no existen en las escuelas ni en Sucre, ni en Potosí.

Estamos trabajando para ver la manera en la que el Estado pueda asumir todos estos componentes con los que tenemos que trabajar.

Intercambio con el público

Participante: Felicito a las instituciones con las que están trabajando, a Plan Internacional, OXFAM, Fe y Alegría y Acción Andina. Es también gracias a estas instituciones que los Consejos y las organizaciones sociales hemos visibilizado nuestro modelo de educación, que ahora estamos tratando de implementar.

Celestino Choque: Hay que pensar en afrontar cualquier dificultad con estrategias. Cuando yo hablo con los dirigentes de Potosí y Sucre, yo no hablo de la Ley N° 070; hablo de la situación social, cultural y lingüística de la población migrante del campo a la ciudad en Sucre y Potosí. Toda dificultad tienen que tener una salida.

Participante: Del Consejo de Ayllus Originarios, una felicitación. Este es un primer encuentro totalmente diferente, distinto, les felicito en este emprendimiento, por el empeño que se está realizando.

Participante: ¿Cuáles fueron los principales problemas que han tenido, sobre todo en relación al magisterio?

Celestino Choque: Claro que no ha sido una tacita de leche. Primero, ¿cómo enfrentar una sociedad urbana donde hay una diglosia del castellano? Claro que ha habido gente que no estaba de acuerdo con lo que estábamos haciendo.

Otra dificultad era que yo venía de la Ley N° 1565, y por ello decían que era del neoliberalismo, pero yo les decía que la EIB no venía del neoliberalismo, que venía de una demanda de la sociedad.





Tema 3

Experiencias de participación social en el marco del MESCP



José Luis Moya¹

Participación social comunitaria en educación CEPOIM 2015

El Consejo Educativo del Pueblo Originario Indígena Mojeño - CEPOIM, fue conformado un 14 de mayo del 2004, desde aquel momento el CEPOIM empieza a trabajar. Está conformado por las subcentrales afiliadas a la Central de Pueblos Étnicos Mojeños del Beni y a los dos cabildos indígenas de Trinidad y San Ignacio de Mojos.

La CEPOIM esta conformada por 6 secretarías: 1) Un coordinador, 2) la secretaría de Educación Intracultural, Intercultural Bilingüe, 3) la secretaría de fortalecimiento institucional, 4) la secretaría de participación social comunitaria, 5) la secretaría de proyectos y programas y 6) la secretaría de comunicación y difusión. Así fue creado el CEPOIM. Desde entonces, se trabajó en coordinación con todas las organizaciones, con la Dirección Departamental, la Dirección Distrital de Educación de San Ignacio de Mojos y con todos los directores de núcleo, además de las organizaciones locales como el cabildo.

Todo este trabajo se ha realizado en el marco de la normativa nacional vigente, como la CPE, que en su artículo 83, reconoce y garantiza la participación social comunitaria y la participación de los padres de familia en todos los niveles de educación. También la Ley de Educación N° 070, en su artículo 91 define claramente lo que es participación social comunitaria. En el artículo 11, la misma Ley, habla de participación y control social. También nos respaldamos en el convenio 169 y la Ley N° 269 sobre derechos y políticas lingüísticas. Esta normativa es la que ampara el trabajo de la participación social comunitaria del CEPOIM. Se han elaborado propuestas educativas que han sido entregadas al Ministerio de Educación para que sean tomadas como políticas públicas en el tema educativo.

El CEPOIM fue pionero en la creación de los Consejos Educativos de

¹ Representante del Consejo Educativo del Pueblo Originario Indígena Mojeño.

unidades educativas en su distrito. Actualmente, estos Consejos, están cumpliendo las funciones en cada una de las UE. En el área rural se han conformado 5 Consejos Educativos en diferentes núcleos.

En los distritos del TIM (Territorio Indígena Multiétnico) y el TIMI (Territorio Indígena Mojeño – Ignaciano), éste trabajo se ha llevado a cabo en coordinación con distintas instituciones y con el apoyo de la Dirección Distrital de Educación, UNICEF y la ONG Save Children; en coordinación con ellos, se ha desarrollado este trabajo.

Hay que resaltar el esfuerzo que se ha hecho hasta ahora y la participación de los padres de familia que posibilitaron el desarrollo de los Consejos en beneficio de las comunidades educativas.

A nivel nacional, la coordinadora nacional de los CEPOs coordina todo el trabajo. El CEPOIM ha elaborado el manual de funciones de los Consejos Educativos de unidades educativas y las propuestas del manual de funciones de los CESC (Consejos Educativos Social Comunitarios) de Núcleo y del Distrito de Mojos. Asimismo, se ha hecho capacitación y seguimiento a los CESC de UE (Unidades Educativas) ya conformadas y se ha trabajado en la difusión sobre las funciones que debe cumplir el directorio de los Consejos de cada una de las UE. También, como parte del fortalecimiento, se tiene previsto trabajar en la coordinación y gestión con diferentes instituciones para buscar apoyo en capacitación a nivel local.

En todo trabajo que se realiza, se tienen fortalezas y debilidades. Una de nuestras fortalezas es que la documentación se elaboró con la participación de los miembros de los CESC. Asimismo, se ha realizado un trabajo de socialización de todas las leyes relacionadas con la participación social comunitaria. Se han realizado talleres sobre los artículos de ley que tratan sobre participación social y se ha hecho la entrega de cartillas de participación social a los Consejos Educativos. Todo este proceso ha tenido su respectivo seguimiento.

Una de nuestras debilidades, ha sido el desacuerdo con la junta de padres de familia a nivel nacional. En la ciudad es muy fuerte la posición de los



padres de familia, que no quieren ser Consejo Educativo, sino Junta Escolar.

Otra debilidad es la falta de recursos económicos para seguir trabajando en participación social. Por ello, se está dejando atrás el seguimiento a los Consejos Educativos, porque para trasladarse a una comunidad se necesita recursos económicos.

En esta perspectiva, uno de nuestros desafíos es continuar con la formación y capacitación a los Consejos Educativos y la conformación de las estructuras de los CESC en el área de acción del CEPOIM. Otro desafío es gestionar a nivel de la CNC-CEPO la reglamentación de la participación social a nivel nacional. También se tiene como desafío gestionar recursos económicos ante instituciones gubernamentales y no gubernamentales para dar seguimiento al funcionamiento de los Consejos. Asimismo, se tiene que dar capacitación a maestros en el tema del currículo regionalizado, esto es fundamental para que nuestra educación y nuestras comunidades cumplan con lo que dice la Ley de Educación N° 070.

Intercambio con el público

Participante: Estoy un poco preocupada porque parece que nosotros mismos estamos haciendo a un lado a la ciudad capital. Siempre escucho decir: “esto se puede hacer en el área rural y esto no en las ciudades”. En

la ciudad de Santa Cruz, en un primer momento, nuestros maestros, los padres de familia e inclusive las autoridades municipales no han aceptado la Ley Educativa N° 70. Entonces, el Viceministro de Educación Regular, Juan José Quiroz, ha propiciado una revisión con los alcaldes y subalcaldes en Santa Cruz. Se ha hecho una revisión, un análisis de la Ley, se les ha hecho notar su compromiso. A partir de entonces, la mayoría de ellos ha aceptado la Ley. Si nosotros vamos a las UE que tenemos en Santa Cruz, todos podemos ver el compromiso que tienen con la infraestructura. En cuanto a los Proyectos Socio comunitarios Productivos, hay algunas oposiciones, no lo vamos a negar, pero hay apoyo.

En lo que concierne a los Consejos, alguien mencionaba que solo ha sido un cambio de nombre y se sugería adicionar algunas responsabilidades, para que no se limite al control social a ver a qué hora llega el profesor, a qué hora sale o si viene o no el director. En algunos casos han exagerado, incluso han querido entrar al aula.

Yo quiero sugerir que no saquemos a la ciudad capital, porque también están los padres de familia de la ciudad asumiendo su responsabilidad. Pienso que este espacio es para decir lo que sentimos, estamos en casa. Si excluimos a la ciudad capital, entonces los padres van a decir “esto es solo para la provincia”; ellos tienen los mismos derechos y las mismas obligaciones.

Participante: Es necesario hacer una aclaración sobre las asignaciones Junta de Auxilio Escolar y el Consejo Educativo. Antes de la Ley N° 1565, las Juntas de Auxilio Escolar tenían el rol de auxiliar al docente y al director. Ahora ya no podemos darles el mismo sentido. Con todas las exposiciones, se puede ver que hay algunos pueblos que están mucho más avanzados que otros, pero todos estamos en la misma línea. Entonces, sugiero que se nominen las carteras de la misma manera a nivel nacional.

Participante: Creo que hay una mesa específica que va a ver los Consejos Educativos Sociales Comunitarios. Pero, hay que dar algunos elementos para que esa mesa analice y debata. Se ve la necesidad de una reglamentación, si bien es legítimo lo que están realizando en los diferentes distritos, ¿qué

hay de la parte legal? La Ley N° 070 habla de la estructura completa de los Consejos Educativos Sociales Comunitarios. La reglamentación indica por dónde debemos caminar, cómo debemos caminar. Para eso están las Juntas de padres de familia. Lanzamos este elemento de debate a las mesas. Los Consejos debatirán cuál es la propuesta, ¿o es qué no se ha diseñado ninguna propuesta?

Desde mi punto de vista, los Consejos Educativos Sociales Comunitarios hablan de una educación comunitaria, una educación desde nuestros pueblos, con el pueblo y para nuestro pueblo. Aquí no estamos diferenciando educación del campo y educación de la ciudad. La Ley N° 070 es para todos, campo - ciudad, ciudad - campo. En la ciudad es posible organizar nuestros Consejos Educativos Sociales Comunitarios; la ciudad está estructurada orgánicamente en Juntas Vecinales. Estos elementos consideramos en las mesas de trabajo para que traigan planteamientos a la plenaria.

Participante: No voy a hacer una pregunta, pero si sugerencias y un pequeño aporte para la mesa de trabajo correspondiente. Creo que el tema de la participación social viene de la mano de los Consejos Educativos. Veo que hay un tema que ha faltado y es la relación con las organizaciones matrices tanto a nivel nacional como a nivel local. Hay experiencias concretas que se han llevado a cabo de la mano de la organización local, habría que ir debatiendo cuáles son las dificultades y desafíos para fortalecer esa relación orgánica con los Consejos Comunitarios y las organizaciones matrices. Un segundo punto, es la mecánica de la conformación de los Consejos Educativos y de la carencia de la norma jurídica, habría que relacionar el efecto de la participación social comunitaria.

Deberíamos ver a nivel local el efecto de la participación social. Es decir, tener un horizonte acerca de qué es la participación social. Hay que hacer corresponsables a los miembros de esa comunidad educativa que va más allá del director y del profesor. Hay que fortalecer el Consejo Comunitario y ver qué efecto tiene en la mejora del aprendizaje de los niños. Debemos hacer corresponsables a los municipios, a los padres de familia, a las organizaciones para que puedan invertir no solo recursos, sino tiempo y predisposición en la educación a nivel comunitario.



También debemos ver la experiencia concreta de poner en práctica currículos regionalizados, la participación de toda la comunidad en la planificación educativa, ejecución y evaluación de esos planes. Ese es otro ámbito de trabajo de la participación social comunitaria en el ámbito local. Hay que ir perfilando la conformación de los Consejos Educativos Sociales Comunitarios en términos de su efecto.

Otro elemento es el horizonte y la mejora del aprendizaje de los niños, ¿cuánto estamos avanzando en el aprendizaje? Uno va a la comunidad y pregunta: ¿cómo está la educación acá?, “esta bien, ya tiene un coliseo, un aula que han construido este año”. Nunca hacen referencia a la calidad del aprendizaje, que los niños estén aprendiendo su cultura, su lengua, que hayan mejorado de un año a otro.

Arturo Serrano²

Apuntes de la importancia de la participación social comunitaria-CENAQ

La participación social comunitaria, es uno de los componentes esenciales del MESCP. El CENAQ es la instancia de las organizaciones sociales en el tema de participación social en educación de la nación quechua; es el brazo

2 Representante del Consejo Educativo de la Nación Quechua. Técnico del EIP de la nación quechua

técnico en el tema educativo y representa desde los sindicatos hasta las confederaciones.

Mientras que nuestras organizaciones se ocupan netamente del tema orgánico, político y sindical -sin que ello sea un límite en su participación en educación. El CENAQ como instancia de participación social, elabora e implementa políticas educativas a partir de la cosmovisión, de los saberes, conocimientos y de la forma de entender el mundo. Es decir, desde la concepción de nación quechua.

La participación social comunitaria en educación está enmarcada en la CPE Plurinacional en sus artículos 203, 201, 202 y en la Ley N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” en el artículo 90, aunque éste último artículo lamentablemente aún no se ha reglamentado. Para nosotros, para las naciones y pueblos indígenas y para todo el Estado Plurinacional, no solo es una alternativa de participación en educación, sino es una demanda histórica, política y social para las naciones y pueblos indígenas.

La participación social comunitaria, son los derechos y obligaciones de todos los actores sociales, comunitarios, padres de familia, autoridades orgánicas, políticas, maestros y estudiantes. Es un espacio para reencontrarnos con la educación y tomarla en serio, como política de Estado, de lo contrario no marchará el cambio educativo en nuestro país.

Por lo tanto, lo primero que demandamos es que se reglamente el art. 90 de la Ley N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, donde se especifica la participación social. Es decir, la participación de todos los actores de la comunidad, estudiantes, padres de familia, maestros y autoridades, quienes deben brindar lineamientos educativos para enmarcar y encaminar procesos pedagógicos. La relación de la escuela con la comunidad, tiene que ser con la participación de las autoridades.

¿Qué ha significado para nosotros las Juntas de Auxilio Escolar y las Juntas Escolares? Ha significado un grupo de padres de familia se limite a observar a qué hora llega el profesor o si el profesor se va de farra. Nosotros como padres de familia de la Junta Escolar, hemos asumido solamente la responsabilidad de hacer el desayuno y en algunos casos también limpiar y barrer el cuarto del

profesor. Ese ha sido el rol que hemos jugado hasta el momento, y ahora demandamos que la educación sea impulsada por todos los actores de la comunidad.

Normativas establecidas

Los bolivianos somos los únicos que pisoteamos las leyes que nosotros mismos elaboramos. La CPE y la Ley N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” ratifican la participación social comunitaria. Sin embargo, hasta el momento, no podemos reglamentar el art. 90 de la Ley N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” y menos aún sacar un Decreto o una Resolución Ministerial para encaminar este proceso.

Tenemos un reglamento para las Juntas Escolares, pero no para participación social comunitaria. Además, ¿cómo se eligen nuestras Juntas Escolares? Por lo menos en la nación quechua, nos empujoneamos, “vos anda..., vos no has ido a las reuniones, ...vos tienes que ir”. Este espacio es justamente para orientar esas acciones de compromiso y voluntad política. Sin el componente esencial de la participación social comunitaria el modelo educativo no funciona. Entonces, debemos encaminar las leyes vigentes y este es justamente el espacio para hacer eso.

La experiencia del CENAQ se inició en octubre del 2014 cuando se organizaron tres Consejos Educativos de Distrito: Villa Tunari, Villa Serrano y Betanzos. Esto se llevó a cabo con el apoyo de UNICEF y Fe y Alegría, instituciones a las que agradecemos. Este proceso empezó inicialmente con los CEPOs que elaboraron el reglamento de participación social comunitaria de las naciones y pueblos indígenas. Hemos adecuado el reglamento a las sugerencias del ME; sin embargo, hasta el momento no hemos visto la normativización de ese documento.

Si en el Consejo Educativo de Distrito no está inmerso el alcalde, el concejal, el médico y todos los actores del municipio y del distrito, entonces no se puede llevar a cabo este proceso. Además, debe existir una relación con la organización matriz.



En las comunidades falta organización y que se asuma el sentido pedagógico y educativo de la comunidad. Asimismo, nos falta una reglamentación, una resolución para encaminar este proceso.

En el 2015, hemos organizado los Consejos Educativos de las unidades educativas de los tres núcleos referenciales de la nación quechua. También, hemos organizado el Consejo de Núcleo. A la cabeza de esta organización, en algunas UE, está un padre de familia; en otros casos está el del sindicato. Algunas autoridades distritales nos dicen: “no hay una normativa que nos autorice esto”. Los bolivianos necesitamos normas, reglas para encontrarnos con nuestra identidad, con nuestra cultura, con nuestras formas vivenciales. Sin reglas, sin normativas los bolivianos no nos organizamos. Sin embargo, lamentablemente, hacemos reglas y las pisoteamos, asumimos lo que nos conviene, lo que no nos conviene, no lo asumimos.

Fortalecimiento de los Consejos Educativos

Estamos fortaleciendo los CEPOs, ya tenemos tres estatutos orgánicos reglamentados. Vemos la necesidad de que nuestros Consejos del Distrito y del Núcleo se organicen en un congreso ordinario, con representación de los padres de familia, de maestros, de estudiantes entre otros. De tal manera, los estatutos van a ser la normativa que le va a dar cuerpo e

institucionalidad al Consejo Educativo y lo que va a direccionar todas nuestras acciones educativas junto a la comunidad.

Hemos elaborado el plan de acción referencial de cada núcleo educativo. Además de eso, hemos iniciado un espacio de sensibilización y fortalecimiento. En muchos casos los padres no conocen la Ley N° 070, menos aún el modelo, es importante dar a conocer la Ley N° 070 porque este es una ruptura epistemológica total, es una manera completamente diferente de hacer educación, es un cambio de paradigma.

Una de nuestras fortalezas ha sido, lograr que algunos alcaldes asuman su responsabilidad educativa. En este sentido, hay que trabajar para posicionar a la educación como política de Estado. No hay tiempo para discutir quienes están de acuerdo, pues el 2016 tenemos que arrancar con todo. Ahora nos están diciendo: “indios, han planteado una educación, ¿cuándo van a hacer caminar esa educación?”

Hemos organizado en nuestros distritos referenciales nuestros Consejos educativos de Núcleo y de unidades educativas, pero nuestra dificultad es organizar los Consejos en toda la nación quechua y convencer a todos los alcaldes de asumir este proceso. Por lo tanto, es importante que exista una Resolución Ministerial para encaminar este proceso. Necesitamos un cambio radical, porque comenzando por el presidente y terminando en el último dirigente de nuestra comunidad, a nadie le interesa la educación.

Intercambio con el público

Participante: Requiero una aclaración de lo último que ha dicho el expositor en relación a que a nadie le interesa la educación. Entonces, ¿qué hacemos aquí? A muchos nos interesa.

Participante: La última afirmación es un poco temerosa, más bien nosotros vemos profundos cambios que se están operando en el Sistema Educativo. Quiero hacer una nueva precisión, porque pareciera que el CENAQ funciona a partir de 1994. Aquí está el primer presidente de la nación quechua que comenzó a trabajar desde 1994 con la Ley N° 1565. Por

cuestiones prácticas se organizaron los primeros Consejos en 1997. Entonces, decir que el CENAQ comenzó el 2013, es desconocer procesos históricos, es desconocer acciones por más humildes que hayan sido.

Participante: Creo que hay percepciones muy sesgadas, no vamos a entrar en di-lemma. De todas maneras, ¿la conformación de Consejos Educativos están cumpliendo su nuevo rol, su nuevo mandato o es solamente un cambio de nombre y sigue siendo una junta de control? En los núcleos referenciales que hemos estado, no se nota aún el ejercicio como quisiéramos, en el marco de la Ley N° 070.

Respuesta de Arturo Serrano: En cuanto a la primera pregunta, digo esto en el sentido genérico porque tenemos escuelas bien equipadas, tenemos laboratorios de física y química, bibliotecas, pero ¿a los alcaldes les interesa la educación? Nosotros como CENAQ los convocamos a todos los eventos. Sería paupérrimo decir que a los que estamos acá no nos interesa la educación. Hay actores que no les interesa y son actores que toman decisiones.

En la conformación de los Consejos que ha sido el 2014. Hemos reconocido como hecho histórico lo que han hecho los anteriores directivos. Es más, todos los CEPOs hemos retomado ese trabajo previo para hacer el reglamento para las naciones y pueblos indígenas. De la experiencia de nuestros antecesores ha emergido la reglamentación para organizar nuestros Consejos Educativos, de UE, de Núcleos y de Distritos.

Para qué vamos a decir que el Consejo está funcionando al 100% en las UE, si lo acabamos de organizar. Las autoridades deben encaminar este proceso y tomar en serio la educación.

Alex Velásquez³

La participación social en la nación guaraní-CEPOG.

¿De dónde viene esta lucha histórica? Nosotros como nación guaraní tenemos una filosofía: “Los guaraníes estamos de pie, pero no para hacer otro kuruyuki⁴, no para pelear con arcos, flechas y palos, ahora la lucha es con lápices y cuadernos para que ustedes jóvenes, sus hijos y sus nietos alcancen la tierra sin mal”. Esta es la filosofía del pueblo guaraní. Nosotros como nación guaraní, estamos brindando una Educación Intracultural e Intercultural, basados en nuestro lema: “por una educación liberadora”.

Consejos educativos en la nación guaraní

De nuestra magna asamblea, de la APG se deriva lo que es el Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní. Tenemos responsables de educación departamental en Santa Cruz, Tarija y Chuquisaca, ya que la nación guaraní está asentada en los tres departamentos.

Después de los responsables de educación departamental, están los responsables de educación zonal y por último los responsables de educación comunales.

Después de un profundo análisis, sacamos la siguiente conclusión: Desde la cosmovisión política, ideológica, educativa de la nación guaraní, los Consejos Educativos Social Comunitarios deben ser conformados por comunidades educativas y no así por UE.

En nuestras comunidades, en algunos casos existen dos comunidades educativas. Si conformamos en cada UE un Consejo, significa simplemente cambiar el nombre de Junta Escolar a Consejo Educativo, es la misma cuañataí (mujer joven guaraní) con otro tipoy (vestimenta originaria).

3 Representante del Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní.

4 Los Chiriguano, cansados de los abusos, explotación y de la ocupación de sus tierras decidieron emprender la guerra que buscaba la expulsión de los blancos de su territorio. En 1892, en el Chaco boliviano, tuvo lugar la última sublevación protagonizada por los chiriguano contra los karai (blancos), en la que se derramó mucha sangre. Kuruyuki es el nombre de esta batalla.

¿Qué se ha propuesto? Como emana la ley, se propone conformar un consejo Educativo por cada comunidad educativa, integrando a todos los actores que están dentro de la comunidad educativa. Se ha empezado con la implementación y consolidación de los Consejos Educativos a través de socializaciones, sensibilización y sobre todo consenso.

Para aclarar, se dice que la cartilla de participación se la elaboró con la participación de todos los sectores sociales, pero se han tomado en cuenta solamente a los presidentes de los Consejos Educativos. La nación guaraní tiene 3 grupos: los ava, los izoceños y los simba, cada uno con diferentes realidades. En ese contexto, ha sido difícil llegar al consenso. No podemos decir que lo tenemos todo tan claro como se debe, pero tenemos algunos avances.

La Ley de Educación N° 070, dice que la educación debe ser comunitaria, integral y holística. Poniendo en práctica lo que hemos encontrado en las diferentes leyes; se han dado algunos pasos importantes. Por ejemplo, para consolidar el CEPOG, hemos consensuado que se deben delegar responsabilidades y no asignar cargos. Es decir, si cambiamos el nombre de Junta Escolar a presidente de Consejo, lo que se está haciendo es asignar un cargo y no así delegar una responsabilidad.

En la nación guaraní, en la conformación del Consejo Educativo, a quién se denominaba “presidente de la Junta Escolar”, ahora se denomina el “responsable de coordinación y gestión local y municipal de la comunidad educativa”. El siguiente compañero, es el “responsable de formulación y lineamientos de políticas educativas”, quien tiene que ver todos los aspectos de la escuela. Otro compañero, es el “responsable de recursos y bienes de la comunidad educativa”, al que se le llamaba secretario de hacienda o tesorero. Tenemos también un “responsable de convocatorias y difusión de la gestión del Consejo”, al que antes se le llamaba el vocal. Está también un compañero “responsable de actividades socioculturales y deportivas”, el que era antes el secretario de deporte. Por último, está el “responsable de seguimiento y monitoreo de los Proyectos Sociocomunitarios Productivos”. Consideramos que el Proyecto Sociocomunitario Productivo es el espíritu de este nuevo MESCP; por lo tanto no se le debe delegar toda la responsabilidad al presidente del Consejo.



¿Cómo podemos acelerar este proceso? Hay que empezar con el ejemplo; tenemos un Consejo Educativo que se conformó como un comité de gestión con sus diferentes componentes y responsabilidades. Se han gestionado recursos ante dos municipios: el de Gutiérrez y el de Machareti.

Entonces, vemos que es una organización holística, integral y cíclica porque todos tienen responsabilidades y uno dependen del otro. ¿Cómo se va a lograr que esta organización sea realmente operativa y funcional? Se deben elaborar los manuales de funciones y reglamentos y para darles funcionalidad, se ha considerado buscar estrategias para que el Consejo funcione. Una estrategia es buscar convenios con instituciones, por ejemplo con la unidad de educación permanente.

En ambos municipios se han conseguido Bs. 100.000 para implementar el Proyecto Sociocomunitario Productivo, este monto está siendo desembolsado de acuerdo al avance del PSP.

Con la experiencia del CEPOG, se está delegando a los compañeros que van a formar el Consejo Educativo Social Comunitario de las comunidades educativas.

Intercambio con el público

Participante: En las provincias, en las áreas dispersas sí funciona la participación de toda la sociedad, pero en las áreas urbanas es difícil. Nosotros como directivos, hemos mandado varias notas a las organizaciones sociales, pero no vinieron, aunque este modelo es el trabajo de todas las organizaciones sociales. En mi provincia algunos alcaldes apoyaban temas educativos. Pero, algunos padres de familia decían “Un estudiante que sale bachiller ¿en qué se diferencia de otro? Es lo mismo ir a estudiar o no estudiar”. Ahora el Proyecto Sociocomunitario Productivo está haciendo trabajar y participar a todos. Sin embargo, en las ciudades hay poca participación de los sectores sociales; no vienen porque no tienen tiempo y el fin de semana se dedican a su familia. Hay que ver la forma de que la sociedad participe en las ciudades, hay que crear una estrategia, dar un día libre o ver alguna manera.

Participante: Me llama la atención que las carteras del Consejo Educativo sean las mismas que de cualquier sindicato, de cualquier organización social comunitaria. ¿Por qué no introducimos carteras que estén más vinculadas a educación? Por ejemplo, innovación curricular. Las partidas que se ejecuten deben de ayudar a seguir avanzando en la cuestión educativa. Es una sugerencia.

Participante: En alguna parte se tocó el tema de comunidad educativa y no UE. Entiendo que en el concepto, es la comunidad educativa en torno a una UE. Si es que hubiera dos unidades educativas en una comunidad, tal vez se generaría cierta división interna y la comunidad educativa funcionaría necesariamente en torno a la UE. En el área rural pueden funcionar los Consejos, pero en la ciudad se da una realidad diferente. Son temas importantes que habría que precisar.

Respuesta de Alex Velásquez: Las sugerencias siempre van a ser bienvenidas, he tratado de sintetizar la experiencia, con más tiempo de exposición el tema quedaría más claro.

La manera en la que nos hemos organizado responde a la determinación de toda una nación, no nos hemos salido del marco de la Ley N° 070 ni la cartilla de participación social. Hay que regirnos a las costumbres de los pueblos originarios entendiendo por qué se ha conformado así, dice la Ley N° 070 que se debe respetar la forma propia de organización de los pueblos originarios. En el proceso de concientización y sensibilización ha nacido esta idea, esta estructura.

La comunidad educativa parte de una UE, si existen dos UE no pueden haber dos comunidades educativas, sino que el conjunto de actores se convierte en una comunidad educativa. Lo que yo estoy exponiendo como experiencia de la nación guaraní, en la ciudad no va a tener funcionalidad.

Recuerdo que en algún momento, UNICEF nos llamaba y nos preguntaba: ¿cuándo van a conformar los tres Consejos que se les ha designado? No estamos conformando solamente tres, estamos conformando un núcleo referencial completo con todas las unidades educativas, con todos sus Consejos Educativos.





Tema 4

La EIIP en la Formación de Maestros



Fernando Carrión¹

La consolidación de la estructura de formación para maestras y maestros

El contexto de la formación de maestras y maestros en el Sistema Educativo Plurinacional ha cambiado radicalmente respecto a lo que se tenía con la Ley N° 1565. Con nuestra Ley N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, la formación de maestras y maestros no se reduce solamente a su formación inicial, como en la época de la Reforma Educativa, con la Ley N° 1565. La formación de las maestras y maestros en servicio era un tema que se había dejado a los mismos maestros, a algunas universidades y otras instituciones que frente al vacío que el Estado había dejado, hicieron propuestas distintas, con distintos resultados y distintos niveles de calidad.

Nuestra CPE y nuestra Ley N° 070, establecen claramente las responsabilidades del Estado respecto a la formación de maestros, ésta es exclusividad del Estado, pero en una estructura de formación completa. Hay una visión integral de la formación del maestro y la maestra.

Un primer componente es la formación inicial, pregrado, a cargo de las ESFM transformadas - el 6 de junio de 2009 los INS (Institutos Normales Superiores) se transforman en Escuelas Superiores de Formación de Maestros y se empieza la formación con 5 años, a nivel de licenciatura. El segundo componente, es la formación continua de maestras y maestros, a cargo de la Unidad Especializada de Formación Continua. El tercer componente institucional, es la formación postgradual de maestras y maestros, a cargo de la UP (Universidad Pedagógica).

Estos tres componentes: formación inicial, formación continua y formación postgradual, cada una con su institución a cargo, son la estructura básica de la formación de maestras y maestros. Se ha trabajado desde la promulgación de la Ley, en diciembre de 2010 hasta noviembre de 2014, cuando se da inicio al funcionamiento de la Universidad Pedagógica, con lo cual hemos completado la estructura de formación de maestras y

¹ Director General de Formación de Maestros, Ministerio de Educación.



maestros de acuerdo a la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. En cuatro años aproximadamente, hemos logrado tener completa la estructura de formación de maestras y maestros.

Es importante hacer una precisión respecto a la diferencia entre la formación continua y la formación postgradual. La formación continua son cursos cortos muy específicos y muy operativos, sobre una práctica concreta, que no derivan en un grado académico; por ejemplo, para el manejo de las libretas escolares electrónicas el maestro no precisa de un diplomado, una capacitación de algunos días es suficiente. Esa es la formación continua y está acreditada oficialmente.

La formación postgradual, pone énfasis en las especialidades del maestro y maestra y deriva en un grado académico como diplomado, especialidad y maestrías. Hasta el momento eso es lo que estamos ofertando desde la Universidad Pedagógica.

Esta es la nueva estructura de formación de maestras y maestros ya completa y en funcionamiento.

Programas de formación para maestras y maestros

Sobre la estructura conformada, hemos ido trabajando programas transitorios y programas especiales, porque son deudas históricas que

el Sistema Educativo tiene con la formación de maestras y maestros. Logramos bajar la tasa de interinato en el país del 18% al 2,2%. A fin año tendremos cero maestros interinos en el Sistema Educativo Plurinacional.

El programa de profesionalización de maestros interinos, el PPMI, corresponde a formación continua porque son maestros en servicio; pero es a la vez formación inicial porque es formación de pregrado justamente para maestros interinos. Este es un programa transitorio, una vez que logra su objetivo se acaba.

Un programa grande, en el que de manera directa o indirecta todos hemos estado involucrados, ha sido el PROFOCOM, el programa de formación complementaria para maestras y maestros en ejercicio. Se ha desarrollado con dos objetivos principales: 1. Formar a los maestros y 2. Compartir y socializar con los maestros los aportes sobre el nuevo MESCP, el nuevo currículo y su implementación. El PROFOCOM es el programa más grande en la historia boliviana y probablemente Latinoamericana. En su desarrollo abarca al 92% del magisterio nacional.

En cuanto a otros programas transitorios, estamos comenzando el programa para el bachillerato técnico humanístico; y el diplomado de lengua originaria para maestras y maestros de nivel de educación primaria comunitaria vocacional.

Sobre la estructura desarrollada, los programas transitorios van saldando estas deudas históricas que se tenía en la formación de maestras y maestros. Estos años hemos estado trabajando fuertemente en la consolidación de la estructura completa de formación de maestras y maestros, con el enfoque de la Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe.

Sobre esta estructura de maestras y maestros, en los 3 componentes y programas transitorios, hemos trabajado el tema de lenguas originarias y culturas. La dificultad más grande es que no es suficiente tener una estructura, necesitamos docentes debidamente capacitados en la formación en la lengua originaria, no es suficiente que sean hablantes e incluso no es suficiente que puedan escribir. Ahora tenemos el IPELC y los ILCs que son las instancias que van a ir formando.

En muchas escuelas hay docentes que están avanzando muy bien en la formación en lengua originaria y en el tema de culturas. En otras escuelas, simplemente están trabajando el tema de la lengua, la expresión oral, sin la visión educativa.

Tenemos todavía varias dificultades, pero hemos ido trabajando con el IPELC, con un programa que esperamos empezar el próximo año, donde vamos a capacitar a estos maestros.

En formación inicial de maestras y maestros, el ME destina actualmente más de 150 ítems solamente para trabajar el tema de lenguas y culturas. Ese esfuerzo tiene que estar respaldado y apoyado por un acompañamiento, seguimiento y definiciones sobre cómo vamos a trabajar cada una de las lenguas. Para ello necesitamos la articulación de los centros de formación de maestras y maestros con los CEPOs y los ILCs. Esto tiene que estar apoyado en definiciones académicas, curriculares del uso de la lengua.

Gloria Huanca²

El abordaje de la EIIP en la Formación Inicial de Maestros

Una estrategia de abordaje ha sido la incorporación de la unidad de formación denominada “Taller de Lengua Originaria” en la malla curricular de la formación inicial de maestros, que permea los cinco años de formación de todas las especialidades. El propósito es el conocimiento de la lengua y la cultura, además del manejo pedagógico para el desarrollo de la EIIP, desde las especialidades de educación regular, educación alternativa y especial y educación técnica tecnológica. La carga horaria asignada para la la unidad de formación de lengua originaria es de 400 horas, desarrollada a lo largo de los años de formación inicial.

La otra estrategia es el taller complementario de lengua originaria, cuyo propósito es potenciar en el futuro maestro, el uso oral de los idiomas oficiales vinculado a las cosmovisiones culturales y la producción de conocimientos.

2 Técnico de la Dirección General de Formación de Maestros, Ministerio de Educación.

El siguiente cuadro resume los idiomas que se desarrollan en las Escuelas Superiores y Unidades Académica y las cantidades de estudiantes y docentes.

Nº	LENGUA	ESFMY UNIDADES ACADÉMICAS	ESTUDIANTES 2012 2014	I T E M S DOCENTES
1	Quechua	Simón Bolívar de La Paz Ángel Mendoza, Caracollo y las UAs Corque, Machacamarca y Pampa Aullagas de Oruro Ismael Montes, Manuel Ascencio Villarroel, Simón Rodríguez y las UAs Cercado, Sacaba, Tarata y Villa Tunari de Cochabamba. Mariscal Sucre, Villa Serrano y Simón Bolívar de Chuquisaca. José David Berrios, Franz Tamayo, Mcal. Andrés de Santa Cruz, Eduardo Avaroa y las UAs San Luis de Sacaca y Atocha-Telamayu de Potosí. Enrique Finot, Rafael Chávez Ortiz y las UAs San Julián, y Valle Gran de de Santa Cruz	5219	62
2	Aymara	Simón Bolívar, Warisata, Santiago de Huata, Mcal. Andrés de Santa Cruz y Calahumana, Antonio José de Sucre, Técnico y Humanístico El Alto, Villa Aroma y las UAs Caranavi, Ancocagua y Avelino Siñani de La Paz. Ángel Mendoza, Caracollo y las UAs Corque, Machacamarca y Pampa Aullagas de Oruro Franz Tamayo de Llica.	4005	45
3	Guarani	Enrique Finot, Pluriétnica del Oriente y Chaco, Gran Chaco, Juan Misael Saracho de Canasmoro y U.A. Tarija	1792	3
4	Besiro	Multiétnica Indígena de Concepción	67	2
5	Guarayo	Multiétnica Indígena de Concepción	30	1
6	C a v - ineño	Riberalta Puerto Rico y UAs Cobija y Filadelfia de Pando	431	9
7	Chacobo	Riberalta	112	2
8	Mojeño Trinitario	Clara Parada de Pinto	459	
9	Mojeño Ignaciano	Lorenza Congo	82	2
10	U r u Chipaya Leco	UA Pampa Aullaga UA Caranavi	4	

Observando el gráfico, diríamos que algunas Escuela Superiores o Unidades Académicas desarrollan más de un idioma y algunas lenguas tienen pocos estudiantes, como el caso de la lengua Uru chipaya de la UA Pampa Aullagas y el idioma Leco de la Unidad Académica Caranavi. Para la visibilización del uso de estos idiomas, los estudiantes han hecho el ejercicio de derecho al uso de su lengua materna, indicando:

“Yo soy Uru chipaya y quiero que a mí me certifiquen como hablante originario del Uru chipaya”.

También observamos que algunos idiomas de tierras bajas como el Chácobo, el Bésiro y el Guarayo tienen pocos estudiantes y pocos maestros que enseñan esa lengua. Sin embargo, vemos una gran vitalidad de la lengua quechua, con presencia, incluso en tierras bajas.

El taller complementario se ha implementado bajo el principio de territorialidad y personalidad. En su ejecución ha visibilizado el aprendizaje y desarrollo de 9 idiomas originarios, de los cuales 2 son de tierras altas y 7 de tierras bajas. Por ejemplo, en San Julián, Portachuelo y Valle Grande han adoptado el quechua bajo el principio de personalidad.

En el año 2013, por una gestión académica, se ha implementado el taller complementario de lengua originaria, con estudiante del tercer año. La carga horaria establecida fue de 370 horas anuales divididas en 40 horas mensuales y 10 horas semanales. Luego de dos años, la realidad nos ha mostrado que eso no era suficiente para desarrollar competencias comunicativas especialmente en estudiantes monolingüe castellano hablantes. Entonces la Dirección General de Formación de Maestros, en la gestión 2014 ha ampliado a dos años el desarrollo del taller, llegando a 740 horas académicas aproximadamente, fuera de la malla curricular, que tienen 5.280 horas.

La característica de la ampliación ha estado marcada por los niveles de aprendizaje de la lengua originaria, en este sentido, tenemos el nivel básico, intermedio y avanzado. Bajo esta experiencia, la última semana de noviembre los estudiantes del 3er. año van a presentarse al examen

final con la participación de los ILCs como evaluadores externos. A los aprobados se los certificará en el nivel avanzado.

El propósito del TCLO (Taller Complementario de Lengua Originaria) es hacer que ese futuro maestro tenga el conocimiento de la cultura, la lengua, los saberes y conocimientos, los valores, las espiritualidades, además del manejo como herramienta pedagógica para desarrollar la EIIP desde su especialidad.

Se desarrollan las evaluaciones finales con evaluadores externos desde la participación de los ILCs de cada nación o pueblo indígena y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, en aquellos territorios donde no hay ILCs. El objetivo es acreditar el proceso de aprendizaje y uso de lenguas originarias (en los estudiantes), al mismo tiempo de dar cumplimiento al requisito de egreso (establecida en el reglamento de la modalidad de graduación).

Existen docentes que han venido trabajando con mucho compromiso y creatividad la adquisición, desarrollo y producción de conocimientos en lenguas originarias, con estudiantes monolingües y bilingües. Fruto de ello, son las producciones de textos, trabajos de grado e investigaciones escritas en idiomas de los territorios donde se encuentran las Escuelas Supiores y Unidades Académicas.



Pero también existen problemas al momento de incorporar a maestros de lengua originaria, especialmente en tierras bajas, donde no existen muchos profesionales que se presenten a las compulsas. Y existen problemas de aprendizaje cuando las y los maestros que a pesar de ser hablante originario de la lengua indígena no desarrollan de manera adecuada los procesos formativos.

El trabajo tanto de la unidad de formación como del taller complementario son mecanismos de descolonización, de producción de conocimiento, de medios de comunicación. Se pretende fortalecer la identidad del maestro y el idioma originario es un recurso que nos va a permitir producir conocimientos propios, además del reconocimiento a los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas.

Criterios políticos y académicos

Bolivia es un país plurinacional y esta plurinacionalidad es un recurso para el desarrollo del país. En este sentido, las lenguas originarias no son solo lenguas, hay que verlas desde las culturas, las cosmovisiones y espiritualidades.

El objetivo político del taller y la unidad de formación es desarrollar pensamiento propio desde la práctica educativa. Por tanto, el desarrollo de las lenguas está ligada al desarrollo de conocimientos, saberes y sabidurías de los pueblos indígena originarios.

En este marco, las lenguas y sus culturas originarias son: mecanismos de descolonización, sistemas de comunicación, medios para la producción de conocimientos propios, pertinentes y soberanos, herramienta pedagógica para el desarrollo de las dimensiones.

En la parte metodológica se ha orientado para que todo proceso educativo, dirigido al desarrollo de la lengua y la cultura propia, parta desde la planificación de contenidos que contemplan la toma de conciencia lingüística.

Resultados

Lo ponderable es que en las ESFM/UA los maestros han incorporado el uso de la lengua originaria al interior de los procesos académicos. Esto es un logro para una sociedad que por mucho tiempo ha sentido vergüenza por las lenguas originarias, que incluso fueron achacadas como culpables de la falta de desarrollo del país. Se decía que por que “por culpa de las lengua no hay desarrollo”.

Se han rescatado saberes y conocimientos de los pueblos, se han escrito los sentidos de organización que tienen las comunidades, se ha visibilizado la sabiduría de los pueblos, entre otros aspectos. A pesar de eso, y las opciones de aprendizaje, algunos estudiantes no han llegado a motivarse por el aprendizaje de la cultura y la lengua. Recién al momento de egresar se han sentido preocupados por ese aprendizaje.

Viendo esta problemática, se ha institucionalizado el uso de la lengua originaria, para que desde las y los directores generales hasta el último funcionario de las ESFM/UA, hagan uso del idioma originario y de esa manera, los estudiantes escuchen, aprendan y se enamoren de la lengua.

Cabe considerar que las lenguas no tienen vida propia, viven gracias a los hablantes. Si no hablamos, la lengua no va a ser aprendida, por tanto, los hablantes tenemos la obligación de hablar y escribir.

Intercambio con el público

Participante: Respecto a formación docente, desde que existen las ESFM, he percibido un progreso en la formación de maestros. En los años 2010 y 2011 veía mucha debilidad. Si bien había una propuesta curricular en lenguas originarias, en cuanto a la designación de los responsables se estaba muy por debajo de las competencias que requeríamos. Por eso, como Acción Andina de Educación, los tres primeros años hemos estado capacitando a los docentes de quechua. Estos dos últimos años ya hay personal absolutamente competente, capacitados en la parte lingüística y pedagógica. Hemos visto tanto en Potosí como en Sucre mucho



progreso. Tengo la esperanza de que los egresados van a dar sus frutos para aplicar el MESCP, donde la lengua y la cultura y la práctica productiva son componentes importantes. Considero que en los demás centros de formación docente está pasando lo mismo y creo que así tenemos que ir avanzando. Tal vez hay una debilidad en el PROFOCOM porque los maestros que se están formando como licenciados, mínimamente deberían ser facilitadores bilingües; eso no ha pasado. Algunos estudiantes protestan porque no quieren hacer sus presentaciones en lengua originaria, porque no saben. Ahí hay una debilidad, estos programas por muy cortos que sean tienen que adecuarse al modelo.

Participante: La formación docente es uno de los ámbitos de mayor importancia para la transformación del sistema. Una primera pregunta es si este sistema de planificación en el uso de las lenguas realmente dio resultado, es decir, si los nuevos egresados salen hablantes de la lengua indígena incorporada en el sistema de formación docente. Una segunda pregunta es sobre los profesores hablantes de lenguas que están prestando sus servicios en otras culturas. Por ejemplo, tenemos maestros quechuas trabajando con niños guarayos, tenemos maestros de tierras altas que están trabajando con niños de tierras bajas. Desde el punto de vista del IPELC esto se constituye en un problema porque tenemos maestros hablantes de una lengua diferente a la de los niños. Entonces, el maestro obviamente, al no conocer la lengua de los niños prefiere orientarlo e incorporar su

propia cultura. Ésta es una de nuestras mayores preocupaciones, ¿qué estrategia está adoptando la Dirección General junto a los directores de las ESFM para poder superar este problema? Este problema se tendría que enfrentar con una amplitud en la formación docente.

Participante: ¿El ME cómo está encarando la formación docente del nivel inicial? La Ley dice claramente que la educación inicial es escolarizada y no escolarizada, y parte del Sistema Educativo Regular. Es fundamental en esta etapa para concretar los principios de la educación que estamos debatiendo, como la EIIP.

Participante: Les pido que complementen la parte de la formación productiva en secundaria. En lengua y producción hay una relación muy específica con el desarrollo de identidad, sobre todo en el MESCP.

Participante: La exposición ha sido coherente en la forma en la que ha encarado la formación inicial, continua y postgradual. También se han expuesto con claridad las políticas lingüísticas, aunque no han dicho si se trata de todas las lenguas que dice la Ley N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”: la lengua castellana, una lengua extranjera y una lengua originaria. Podemos sobre entender que dentro de todo el pensum que han programado, está el desarrollo de la lengua originaria y la asignación de ítems para los profesores respectivos. Visitando las comunidades, hay UE en las que toda la responsabilidad de formación en lengua originaria y cultura está bajo la espalda de las profesoras de lengua originaria; los demás, las profesoras y el director académico no asumen esta responsabilidad. ¿Ustedes como Dirección, en qué línea están aportando para que estas escuelas de formación de maestros elaboren una política de desarrollo de lenguas, tomando en cuenta que los maestros, además de la lengua originaria deben desarrollar una lengua extranjera, y estudiar en profundidad el castellano? ¿En qué estado está la elaboración de políticas lingüísticas institucionales?

Participante: Decía la hermana Gloria que hay una disposición para que en el taller complementario puedan participar los ILCs. En mi experiencia con la nación quechua, puedo decir que eso no está pasando con todas las

ESFM. Precisaba que en los pueblos donde no hay ILC pueden participar los Consejos Educativos. En la selección de maestros que están trabajando idiomas deberían participar los institutos en la evaluación, valoración al momento de la selección de maestros.

Participante: La preocupación para nosotros como nación Yuracaré es que hay una mayoría de profesores quechuas que trabajan en unidades educativas yuracaré. Vemos este tema con gran preocupación, también en la licenciatura del PROFOCOM, porque no hay participación del Consejo Educativo Yuracaré ni de nuestro técnico del ILC Yuracaré que son quienes saben la lengua y la vida en el territorio. Entonces, yo digo: ¿cómo evalúan al tribunal?

Respuesta de Fernando Carrión: Varios puntos han tocado temas similares, voy a tratar de unirlos. Algunas intervenciones hablan de las dificultades que ha tenido el programa del PROFOCOM. Una cosa es la estructura institucional de formación de maestros, formación inicial, continua y postgradual y otra cosa son los programas transitorios. Los programas tienen una finalidad muy específica y un tiempo de duración muy específico, se enmarcan en el modelo, pero no pueden abarcar todos los temas contemplados en nuestro modelo hasta agotarlos; sí lo hacen las instituciones. El PPMI se está acabando, cuando termine la tercera fase el PROFOCOM se acaba, el programa técnico humanístico tiene un inicio y tiene un final. Son programas transitorios.

¿Dónde tiene que estar el énfasis para que todo el trabajo esté permeado por toda la misión del MESCP y la EIIP? En las instituciones que se quedan, siempre va a haber formación inicial, siempre va a haber formación continua y postgradual. Estas son las instancias que tienen que garantizar que se trabaje en forma sostenible porque de lo que se trata no es de trabajar la lengua y la cultura sólo por un momento, sino en forma continua, sostenida y gradual.

Esto nos lleva a la segunda intervención. Nuestra realidad no es homogénea, en general, en el tema de lengua y culturas tampoco; no podemos generalizar, no en todas las ESFM y UA se está trabajando de la misma

manera porque las realidades son distintas. El piso, por decirlo de alguna forma, de cada escuela de lengua y cultura, es distinto.

Por ejemplo, las escuelas de Chuquisaca y Potosí, han estado recibiendo permanentemente apoyo para el tema metodológico para lenguas. Ciertamente, tienen un piso distinto y obviamente su techo, los resultados a dónde pueden llegar, son también distintos. Hay escuelas donde por primera vez se está empezando a trabajar el tema de lenguas originarias y culturas. Hay escuelas donde no se encuentran maestros docentes que hablen y que puedan enseñar la lengua y la cultura de la región donde está instalada la ESFM o la UA. Entonces, obviamente el piso desde donde partimos es distinto.

Incluso en el tema normativo de las lenguas originarias, hay lenguas que ya están normativizadas, ya tienen una forma de escritura oficial; mientras que con otras lenguas, los ILCs recién están empezando a trabajar. Entonces, obviamente el proceso de formación en cada una de estas lenguas, de acuerdo a la realidad donde están ubicadas cada escuela o cada UA, es distinto. Entonces, no podemos hablar de procesos, de puntos de partida y por tanto, de resultados homogéneos. Allá donde hay mejores condiciones y dónde hay más avance, obviamente los resultados también son mayores. En otros contextos hay más debilidad.

El tema del trabajo de lengua originaria y culturas, no solamente descansa en la formación de maestros. Las instancias oficiales que determinan el tema de lengua y culturas son los ILCs correspondientes y CEPOs correspondientes. Las ESFM no pueden atribuirse definiciones sobre cultura, tendrían que estar fuertemente apoyadas por los ILCs y los CEPOs. En muchos casos, estamos trabajando así, en otros casos, la relación interinstitucional es todavía principiante.

Un tema que también nos preocupa es ¿qué hacemos en contextos donde los maestros son de otra lengua y de otra cultura, distinta a la lengua oficial del territorio? Nosotros estamos partiendo del principio de territorialidad como definición de la lengua que tiene que trabajarse en la escuela, de acuerdo al contexto donde está ubicada. Además, estamos

respetando, pero en un segundo plano, el principio de personalidad. Hay algunos casos, como jóvenes urus que nos han dicho “nosotros queremos terminar con la certificación de nuestra propia lengua y nuestra propia cultura, así seamos tres en esa UA”. Se respeta obviamente el principio de personalidad, pero, para la definición institucional, para la definición de la planificación de cuál es la lengua que se va a manejar en la escuela, es el principio de territorialidad. No siempre es sencillo. El avance que se ha tenido en la definición, en los principios, en la forma de trabajar el tema de la lengua originaria y la cultura está en directa relación a la manera de trabajar en las ESFM.

En cuanto a la pregunta sobre educación inicial. Estamos desarrollando con la Universidad Pedagógica un diplomado de lengua originaria, principalmente para educación primaria porque maestras y maestros de primaria tienen que manejar con más precisión y más solidez la lengua originaria, porque es ahí donde se inicia el proceso de aprendizaje, de alfabetización. Esto es con la formación de maestros que ya están en servicio; para la formación inicial el énfasis es mucho más fuerte.

Todos los maestros del país tienen que manejar tres lenguas: castellano, lengua originaria y lengua extranjera. Obviamente estamos dando prioridad a la lengua originaria.

¿Cuáles son las lenguas oficiales del Estado Plurinacional?: Castellano y lengua originaria. Entonces, el énfasis para el trabajo es en las lenguas oficiales del Estado. Para la generalidad, todos, cualquiera sea la especialidad, cualquiera sea el nivel, todos en las ESFM están trabajando la lengua originaria. Es un requisito de egreso. Están viniendo los reclamos de estudiantes que no han aprobado los talleres de lengua originaria y no podrán titularse el 2015, van a tener que titularse en la gestión 2016. Se puede mejorar esta situación a medida que se vayan mejorando las condiciones y en la medida que nos vayamos articulando entre ESFM, Universidad Pedagógica con los ILCs y los CEPOs.

Efectivamente, las realidades son distintas, en algunas escuelas el tema de la lengua originaria es fundamental. El uso institucional de la lengua es lo que va a dar vida a las lenguas. Si yo uso la lengua solamente para el



aprendizaje o para aprobar una materia y un taller complementario, ese es el nivel que le voy a dar a la lengua originaria. Si no sentimos la necesidad del uso en la vida institucional de nuestras escuelas y de todas nuestras instituciones, obviamente va a tener un espacio la lengua, pero no va a haber la apropiación que estamos buscando.

Respuesta de Gloria Huanca: Respecto a la pregunta si estamos trabajando una política que pueda desarrollar la educación plurilingüe. Entre las dos primeras promociones del sistema anualizado se han incorporado talleres complementarios de lengua extranjera para estudiantes de la especialidad “comunicación y lenguajes: lengua castellana y extranjera”. Para la evaluación final y certificación las Escuelas Superiores y Unidades Académicas, se han gestionado la participación de evaluadores externos con algún instituto de lengua extranjera.

Para los estudiantes de la admisión 2015, tenemos una malla modificada que incorpora, en las dos últimas gestiones, la Unidad de Formación “lengua extranjera” en todas las especialidades, aunque no se espera que tengamos un 100% de desarrollo del manejo de la lengua extranjera en los futuros maestros.



Ha costado a los mismos maestros de las lenguas originarias el poder instalar el estatus de la lengua originaria y hasta ahora cuesta, no es fácil. Debemos aunar esfuerzos para crear situaciones en las que los estudiantes y los maestros hagan uso de la lengua en diferentes contextos. Parece que en las ESFM estamos desarrollando el uso de las lenguas, pero ahí se acaba. Salen de la escuela y se encuentran con una sociedad castellano hablante, especialmente en las ciudades.

Tenemos necesidades y ahí estamos solicitando aunar esfuerzos entre todos. Si sólo Formación de Maestros va a tratar de revertir, de potenciar, de desarrollar las lenguas en la educación, no vamos a avanzar mucho. Necesitamos el apoyo de los ILCs, de los Consejos Educativos para revitalizar las lenguas.

Si las comunidades no hablan, no se desarrollaran sus lenguas, ahí hay un gran peligro. El otro aspecto es que los maestros tienen que ser formados en las lenguas y culturas, ¿y quiénes lo harán? En ese tema, los pueblos deben ser los maestros de los maestros.

Adrián Quelca³

El concepto de educación para el Magisterio Urbano

Un día como hoy en 1989, ocurre un hecho trascendental, la caída del muro de Berlín. Simbólicamente es el fin de la guerra fría y nos han querido hacer creer que era el fin de la historia, que ¡viva el capitalismo! y pare de contar, pero no es así. Existen todavía otros modelos sociales y políticos para lograr que el ser humano pueda vivir bien.

No podemos hablar de EIIP en la educación sin caracterizar lo que es la educación. Nosotros vamos a reiterar el posicionamiento de un concepto elaborado en el primer congreso pedagógico nacional en 1970, donde se estableció con toda claridad que la educación es un fenómeno social que tiene una esencia económica y política. No podemos asustarnos de hablar de temas económicos y políticos en la educación. Eso es para nosotros, como magisterio urbano, un elemento supraestructural (está en la supraestructura ideológica que tiene que ver con la base económica) de nuestro país. Hay una interacción dialéctica entre la supra y la base económica de cualquier sociedad, de cualquier pueblo.

La educación está vinculada a analizar cómo se genera el proceso productivo, la generación de bienes materiales para la atención de las necesidades humanas. Lo que destacamos aquí es la esencia económica y la finalidad política.

Lo que estamos viviendo ahora se traduce de manera objetiva cuando se dice que las sociedades escindidas en clases constituye un medio de dominación. No nos olvidemos que décadas anteriores la educación era elitista, no todos podían acceder a la misma. El periodo revolucionario que consideramos que estamos viviendo, es la etapa de transición hacia un proceso revolucionario y se transforma en un instrumento de liberación. Así lo tenemos que asumir todos los maestros, maestras y autoridades educativas desde el órgano rector, hasta el director o directora de la unidad educativa.

3 Secretario Ejecutivo de la Confederación Nacional de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (CTEUB)

Hemos querido conceptualizar la educación de modo genérico para ligarla con el tema de formación de maestros. La intraculturalidad, como señala el artículo 6 de la Ley N° 070, promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas, de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios Campesinos, Comunidades Interculturales y Pueblos Afrobolivianos. Basados en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia.

¿Cuánto hemos avanzado en realidad en la aplicación de este componente de la actual política educativa en el país? Esa debe ser la pregunta que debe guiar el trabajo en las mesas en este primer encuentro plurinacional.

¿Cómo asumimos la intraculturalidad desde la dirección ejecutiva nacional? Para nosotros significa identificarse con una Nación Pueblo Indígena Originario Campesino Comunidades Interculturales y Pueblos Afrobolivianos, pero no solamente con ellos; sino también con los sectores que no son parte de una nación indígena, como mineros y obreros. Son también parte de nuestro país, ¿qué pasa con ellos?, ¿cómo se identifican? Habrá que establecer un criterio democrático para que también los compañeros puedan desarrollar la intraculturalidad. No los podemos excluir.

Debemos desarrollar los valores de cada cultura a plenitud, sino logramos hacer aquello, vamos a estar hablando de la intraculturalidad, pero si no nos empoderamos, aquello va a ser un esfuerzo insulso. Una de nuestras debilidades es que existe una enorme alienación cultural, en eso sí coincidimos con los compañeros del Ministerio de Educación, cuando nos plantean que en la formación de maestros muchas veces se asume el manejo de la lengua con un carácter formal, incluso promocional. Por el tema del taller complementario de lengua, muchos de nuestros estudiantes no han podido titularse. Habrá debatir.

Al margen de aquello, coincidimos plenamente en que los medios de comunicación social influyen de manera determinante la alienación cultural. ¿Cuántos programas educativos tienen los canales de televisión y periódicos?, ¿en qué programas se desarrolla interculturalidad? ...En muy pocos.

Los órganos del Estado y otras instituciones no apoyan plenamente. Por ejemplo, en las FFAA, para el ingreso al colegio militar; se ha establecido un cupo para que las Naciones y Pueblos Indígena Originarios Campesinos Comunidades Interculturales y Pueblos Afrobolivianos puedan incorporar a sus mejores bachilleres, pero no sé si eso resolverá el problema de la intraculturalidad.

Fortalezas en la implementación del MESCP

Primera fortaleza es la recuperación de la historia real de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios Campesinos Comunidades Interculturales y Pueblos Afrobolivianos. La historia oficial ha sido marcada por la clase dominante, en la colonia, en la época republicana, en las dictaduras militares y en el neoliberalismo. Pondero ese componente de investigación que se desarrolla en las ESFM, donde se tiende a recuperar la historia real de nuestro pueblo, de la diversidad cultural que existe en Bolivia.

Otra fortaleza enorme es el compromiso del magisterio urbano nacional, en su tendencia mayoritaria. Esto es algo que no se toma en cuenta en varios espacios del ME. Para nosotros es una fortaleza, pero se obvia la participación de maestros y maestras que son los protagonistas de la aplicación de la nueva política educativa.

La interculturalidad, el respeto a otras culturas

En cuanto a la interculturalidad, la Ley señala que es la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de una cultura con otras culturas. Ahora bien, para la dirección ejecutiva nacional es la interrelación entre culturas, pero fundamentalmente es el respeto a las otras culturas.

De pronto aparecen los 36 ILCs. Hay que debatir un poco más al respecto. Yo soy aymara, yo soy del Jacha Suyu Pakaja (Pueblo Grande Pakaja), pero como boliviano tengo derecho a ir a trabajar al Chaco, tengo el derecho de ir a trabajar en la Chiquitania, a Pando o Potosí. Sin embargo, existen criterios del manejo de la lengua que se constituyen en una barrera para incorporarme al personal. Ese es un tema que hay que debatir bastante.

Nosotros entendemos la interculturalidad como el respeto que existe con los otros pueblos. El idioma por sí solo, no es la totalidad de la cultura; existen otras manifestaciones culturales más, materiales e inmateriales. El idioma es uno de más de sus componentes. El hecho de hablar el idioma no es que ya estemos desarrollando interculturalidad, es uno más de los componentes.

La Ley N° 070 de la Educación, señala que la educación debe iniciarse en la lengua materna. Se adoptan varios principios obligatorios en las que se indican comunidades o regiones monolingües, donde el idioma prevalente es el originario, donde el idioma prevalente es el castellano, etc.

Nos ha llamado la atención que se habla también del aprendizaje de la lengua extranjera, ahí discrepamos con el ME que nos dice que estamos fortaleciendo más los idiomas oficiales de nuestro país. Habrá que darle otra mirada.

Para la dirección ejecutiva nacional, el plurilingüismo es una necesidad, hay que desarrollarla como una herramienta de liberación.

Nosotros hemos trabajado como magisterio urbano un documento que titula: “La escuela para rescatar la patria”, es un constructo de muchos años que finalmente se lo ha presentado en el 2006, en el congreso nacional de la educación. En este texto, señalamos la necesidad de desarrollar el plurilingüismo desde los primeros años de la escolaridad. Tal cual dice la actual Ley N° 070 de la Educación.

Debilidades en la implementación de la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe

Si no es bien comprendida la interculturalidad, se puede caer en el racismo y la discriminación, en la xenofobia. No nos olvidemos, han habido guerras a causa del racismo, de devaluar algunas culturas, algunas lenguas, ¿cómo se ha impuesto el idioma español en nuestros pueblos? Por la fuerza y ahora utilizamos de manera general el idioma del pueblo dominante, el español. Se puede caer en el tema de la discriminación, en falta de equidad. Hace rato un compañero hacía una pregunta interesante sobre quiénes van a



calificar estos elementos, tendrían que estar los ILCs, cuando se califica a los maestros el manejo del idioma.

Nosotros, ahí reivindicamos nuestro reglamento del escalafón. Habrá que mejorar, maestras y maestros postulantes a cargos docentes en las escuelas, a cargos directivos tendrán que participar de cursos opcionales para el aprendizaje de cualquier idioma. No podemos restringir, en el occidente solo aymara y quechua, en los valles quechua y en oriente la diversidad de idiomas de los pueblos indígenas.

Tendría que estar abierta la posibilidad para que también un aymara pueda aprender Guaraní, Cavineño, Mosestén, etc. y viceversa. Eso requiere de una mayor estructura institucional.

Encontramos maestras y maestros sin la formación adecuada. No tienen la culpa ellos, no es como dicen muchos sectores: "El maestro no sabe". Hay maestras y maestros que vienen de sectores mineros, nacieron ya en las urbes, no tienen la culpa de no hablar el idioma originario. Han sufrido procesos de aculturación, sobreculturación, etc., eso se debe tomar en cuenta.

Hemos desarrollado varios eventos la gestión pasada, un congreso educativo y un encuentro pedagógico en Cochabamba. Hay una tendencia trotskismo

que se opone a todo, pero después se beneficia de las políticas educativas que desarrolla el Estado. Ahí, el debate ha sido duro, los compañeros de base se han dado cuenta y nos han planteado que como directiva del magisterio nacional gestionemos diplomados y cursos: “Queremos aprender”. Este pedido ha venido principalmente de los profesores de lenguaje y literatura: “No le tememos a la enseñanza del idioma originario”.

Se requieren escenarios donde aprendamos adecuadamente el manejo de la lengua hablada y escrita. Este es un reto y un pedido que hacemos como magisterio urbano nacional al ME. Debemos crear aquello, no solo exigir. Podemos mencionar varios problemas que se han tenido con los instrumentos de evaluación, donde el maestro que no estaba preparado (aunque no es su culpa) ha tenido que calificar.

Otra debilidad es el riesgo de etnocentrismo. Los aymaras o los quechuas vamos a anteponernos a las otras culturas, porque somos una de las naciones originarias más numerosas en nuestro país. Hay ese riesgo si es mal entendido la intraculturalidad y el manejo de la lengua.

Por otro lado, hay una escasa cantidad de maestras y maestros para la enseñanza de lenguas extranjeras y lenguaje de señas. Esto está en la Ley y de una manera totalmente incongruente en el ME, han cerrado las carreras de formación para maestros de inglés, ¿por qué? No me explico cuál es la razón. Sabemos que el idioma predominante y permanente del imperialismo es el inglés. Es una falencia tremenda, es algo que se tiene que corregir, no podemos seguir improvisando.

Estos componentes que son analizados en este evento deben incorporarse en los niveles de concreción curricular; en el currículo base, regionalizado y diversificado. En realidad nuestro país es tan diverso que en la misma ciudad de La Paz, vamos a encontrar diferentes contextos: zona norte, zona sur, las laderas con sus propias características y sus propios problemas.

Otra dificultada ha sido que hemos participado, junto al ME, en reuniones de análisis sobre currículo y hemos observado algunas cosas, las hemos fundamentado, pero no se han incorporado en el currículo. Siguen

manteniendo los mismos errores, es el caso de geografía y biología, que están en el campo de vida, tierra y territorio. Se ha quitado geografía del campo de sociedad y comunidad, un componente fundamental, no se puede hablar de historia sin el componente geográfico. Es un error que hasta ahora no se ha enmendado.

Otra debilidad es el excesivo regionalismo, por ejemplo los maestros guaraníes, quieren que todos los maestros que enseñan en esa región sean de origen guaraní.

Caminando hacia la calidad educativa

Coincidimos con el ME, se han desarrollado programas de formación continua y postgradual. Han incorporado ya los programas postgraduales y el compromiso del magisterio urbano nacional.

Todo aquello debe ir direccionado a lograr la calidad educativa. ¿Qué entendemos nosotros, los de la dirección del magisterio urbano regional por calidad educativa? Es la cualidad vinculada a la capacidad de atender las necesidades humanas fundamentales, que debe traducirse en calidad de vida. Por eso, decimos que la educación tiene una esencia económica y una finalidad política. Ahí mencionamos varios artículos constitucionales que sostienen aquello: que la educación de nuestro país sea de calidad.

Palabras finales

No hay peor esfuerzo que el que no se hace, aunque inicialmente este mal hecho, hagámoslo. Hoy es el mejor día porque estamos vivos y acá. ¡Volveré y seré millones! (Tupac Katari). Estamos en ese proceso del rescate de la historia real de nuestros pueblos.

¡Proletarios de todo el mundo, uníos! (Karl Marx). Esa es la interculturalidad, personas de diferentes contextos históricos, políticos, ideológicos, pero que coinciden en la necesidad de unirse.

Intercambio con el público

Participante: Estamos dando un paso adelante, a un docente no se le puede privar de ir a trabajar a la chiquitania por la condición del idioma. ¿Cuáles son los primeros pasos que está dando la confederación para unificarse con los maestros rurales? Ahora la Ley dice que es una sola organización, pero si yo quiero ir a la ESFM Simón Bolívar, me dicen: “no, usted es rural, eso es solo para urbanos”. Entonces, ¿qué pasos se está dando, qué acercamientos hay hasta el momento?

Participante: Soy docente aymara en La Paz y represento a las organizaciones sociales. Aquellos tiempos que no había escuela, simplemente hemos aprendido a robar, primero me han robado mi lápiz, luego ya no había mi peinecito⁴, al último los chicos le han robado a los profesores. Nosotros como organizaciones llegamos a dirigir la educación, aunque no hayamos estudiado nada, ni seamos bachilleres, entendemos. ¿Qué hicimos como comunidades?, ¿qué hicimos como pueblos? Tenemos un calendario anual que se relaciona con la posesión de nuestras autoridades y nuestra ritualidad, para ello, hacemos wajta (ofrenda) a la Pachamama. Ya tenemos una agenda los comunarios, pero hoy en día, ¿qué es lo que pasa?, estamos perdiendo todas nuestras costumbres, ya estamos hablando castellano. Entonces, queremos que los padres estén en contacto con los niños y participen de nuestro calendario para no olvidar nuestros usos y costumbres en la comunidad.

Participante: Las ESFM tienen que trabajar con las organizaciones, desde una mirada de la comunidad, desde nuestros saberes y conocimientos. Debemos ver la forma de acercarnos y empezar a trabajar juntos. En las ESFM se debe tomar en cuenta a los sabios, ¿cómo se los puede incorporar? Son personas que no han salido bachilleres, tenemos que ver si van a entrar al sistema, si van a ganar un sueldo.

Otro punto es sobre los medios de comunicación, no sé si aquí está parte del Ministerio de Comunicación, ¿en qué medida nos van a colaborar, en qué medida nos están colaborando sobre programas de idioma?

⁴ Instrumento para peinar el cabello.

Participante: Soy guarayo, coordinador actual del ILC Guarayo. En las ponencias hay ciertos aspectos positivos, referidos a los avances, pero también hay ciertas contradicciones. El expositor señala que no debemos limitarnos como docentes, si quiero trabajar en el lugar donde deseo vivir, aunque sea en otra zona fuera de mi pueblo, dice que se puede. Desde el ME, se tiene que empezar con los primeros y después con los segundos, debe haber una estrategia política. Hay que impulsar con mayor fuerza la revalorización de las lenguas y las culturas. En ese sentido, hay que efectivizar la visión del pueblo indígena de trabajar el currículo regionalizado. En el pueblo guarayo, donde yo habito, nuestra lengua está bien fuerte, un 95% - 96% somos hablantes originarios de la lengua guaraya. Pero, en el municipio de Ascensión y otros lugares no. ¿Por qué nuestra lengua y nuestra cultura se están perdiendo? Por una razón sencilla, porque los docentes son de otros lados, ellos son los que limitan que nuestra lengua sea incorporada en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Si queremos hacer una propuesta de políticas educativas, ¿por qué no actuamos primero con lo que tenemos avanzado y ver estrategias concretas de qué es lo que queremos? A mi me tiene confundido desde ayer sobre mi rol como ILC Guarayo, yo tengo que promover la implementación del nuevo currículo regionalizado, ¿qué están haciendo hasta ahora los del ME?

Los expositores han mencionado los cursos de formación permanente del PROFOCOM ¿Cómo están contribuyendo en el proceso de acompañamiento a los egresados, las Direcciones Departamentales, Distritales y UE para poder obtener resultados?, ¿qué impacto están obteniendo? Como ILC de acuerdo a la Ley N° 070, tenemos claro cuáles son nuestras funciones, pero también tenemos que contribuir a la implementación de nuestras lenguas originarias en el proceso educativo.

Participante: Adrián Quelca nos ha dado una concepción sobre la educación que hemos ido manejando como maestros y como dirigentes. Estas es una concepción materialista, en la que ignoramos cómo conceptualizan nuestros pueblos la educación. Hay una gran ausencia al no tomar en cuenta la concepción de educación que tienen nuestros pueblos. Hemos dicho que esa concepción sirve, es para fomentar la economía, darle un rol

político al actor, pero en nuestros pueblos el ser humano no solamente es economía, no es solamente materia; es esencialmente ser, es esencialmente espiritual. Por lo tanto, la concepción de educación que tenemos dentro nuestros pueblos originarios incluye la espiritualidad como lo fundamental, con las energías que nos permiten desarrollar la economía y ser seres políticos. Esa concepción faltaría en el análisis de la dirección de los maestros urbanos.

Respuestas de Adrián Quelca: Se debiera dar una atención preferencial a los maestros que son del contexto, pero no debería haber un tema prohibitivo para los otros maestros.

Sobre la primera pregunta, es bastante complicado, existen todavía diferencias con los compañeros de la CONMERB (Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia). Yo no me animo a establecer algún criterio. Mi aspiración personal es que a futuro seamos un solo magisterio, pero eso puede ser muy personal. Las organizaciones son muy diversas y habrá que debatir aquello.

La segunda pregunta está vinculada con el tema del calendario que tienen las naciones indígenas originarias. Ahí estamos planteando la necesidad de recuperar la historia real de nuestros pueblos, que no solamente debe ser un trabajo de maestros y maestras, sino también de toda la comunidad, para eso están los ILCs. Algunas tareas deben ser compartidas, pero nuestra posición es que tenemos que recuperar nuestra historia real.

La tercera pregunta estaba vinculada a los medios de comunicación social, compartimos la preocupación de la compañera, deberían de estar aquí representantes del Ministerio de comunicación para acompañar la transformación educativa.

En cuanto al tema de los maestros en diferentes contextos, el problema es que muchas veces acudimos a temas un tanto prohibitivos, restrictivos y eso no debería ser así. Tal vez, podría darse una atención preferencial a los maestros que son del contexto, que son de la región, que manejan la lengua, pero no debería ser restrictivo.

Finalmente, cuando hemos presentado el concepto de educación, desde ningún punto de vista se excluye el componente espiritual de la concepción de educación que se ha elaborado el año 1970. Ha pasado mucho tiempo, pero está aún vigente para nosotros porque todos los pueblos tienen necesidades humanas fundamentales similares: comemos, nos alimentamos, nos vestimos, tenemos viviendas, diversas, diferentes, de acuerdo al contexto. Por eso es que la educación responde a una esencia económica y al final política porque para diseñar una vivienda, para el cultivo de alimentos se desarrollan acciones y esas acciones están vinculadas con una decisión política.

En este entendido no está excluido el componente espiritual. Reitero que hay necesidad de seguir debatiendo algunos temas, para ir juntos por el mismo camino, para que la educación sea el instrumento de liberación del sujeto, de la persona, de la comunidad, de Bolivia y del mundo entero.

Luz Jiménez⁵

La obligación de trabajar articuladamente

Hablo como educadora, maestra, parte del pueblo Aymara y del Estado Plurinacional. Desde esa posición quiero presentar el trabajo de Universidad Pedagógica, que como bien ha expresado el licenciado Carrión, es el último eslabón del ciclo de formación de maestras y maestros.

Voy a concentrarme en cuatro puntos en esta presentación. En primer lugar haré una breve presentación de la Universidad Pedagógica. El segundo punto tiene que ver con la situación de la lenguas y culturas indígenas y originarias, sólo pretendo refrescar las problemáticas que ya conocemos. Desde el día de ayer, estamos escuchando muchos problemas y creo que desde hace 20 años atrás estamos hablando de los mismos problemas. Quisiera refrescarlos, pero desde un nuevo escenario. El tercer aspecto que pretendo abordar es el que identifiquemos los recursos. Creo que estamos en un nuevo momento histórico en nuestro país que hay que tomar en cuenta. El último punto es una reflexión acerca de la necesidad de ser creativos en tiempo favorables.

⁵ Rectora de la Universidad Pedagógica.



La formación de maestros y maestras es toda una estructura que contempla la formación inicial en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Maestros (ESFM), la formación continua (UNEFECO) y la formación postgradual. Introduce en este ciclo uno de los programas especiales que es la formación complementaria PROFOCOM.

La Universidad Pedagógica (UP) es una entidad desconcentrada del Ministerio de Educación, que tiene presencia en todo el país y sede central en la ciudad de Sucre. Inicialmente fue creada por Decreto Supremo N° 25386 de 21 de mayo de 1999 y posteriormente transformada mediante Decreto Supremo N° 0156 del 6 de junio de 2009. Finalmente, la Ley 070 de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, del 20 de diciembre de 2010, dispuso la creación de esta casa de estudios.

La formación Post gradual para maestras y maestros está orientada a la cualificación de la formación en la especialidad, la producción de conocimientos y la resolución científica de problemas concretos de la realidad en el ámbito educativo. (Ley 070, Art. 39)

El Estado Plurinacional y la Ley de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” nos ordena la formación de los maestros y maestras a nivel de postgrado y esto marca un nuevo hito en lo que a formación de maestros y maestras concierne. Hasta ese momento, en nuestro país, las educadoras y educadores estábamos reducidos a ser simplemente técnicos.

Hoy esa condición reduccionista fue revertida. Ahora estamos en posibilidades de acceder a grados mayores de formación postgradual. La llave que abrió esa posibilidad fue y es el Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM) que ofertó la licenciatura para poder acceder a otros niveles de postgrado, como cualquier otro profesional del país. Eso se llama democratizar el acceso a la educación postgradual, antes reducido a clases privilegiadas.

Nuestra gestión, como UP, es realmente participativa. Tenemos un Consejo Consultivo Plurinacional (CCP), miso que garantiza una amplia participación de sectores que tienen que ver con la educación. En el CCP están los CEPOs, representantes de las dos confederaciones de maestras y maestros (urbanos y rurales), están representantes del ME, el viceministro de Educación Superior; Director de la Dirección General de Formación de Maestras y Maestros, representantes de las ESFM. Con el Consejo Consultivo Plurinacional revisamos y reflexionamos tanto nuestro POA como los resultados de los trabajos emprendidos por la UP anualmente.

La oferta de la Universidad Pedagógica

La oferta de los Programas de Postgrado de la UP están diseñados para contribuir en la educación boliviana, dando énfasis en la profundización teórica y práctica de las especialidades, articulados a la Producción de Conocimientos y aportes a la resolución de las problemáticas educativas. La UP lanza su oferta académica semestralmente en diplomados, especialidades y maestrías en todas las áreas de formación de los maestros y otras menciones para responder a las necesidades del SEP. Para el diseño de los Programas se toma en cuenta las necesidades de los Subsistemas de Educación Regular, Alternativa y Especial, Científica Técnica y tecnológica. Los grados académicos que otorga la UP son: Diplomado, Especialidad, Maestría, Doctorado y Postdoctorado.

Actualmente tenemos cinco diplomados diseñados. En cuando a maestrías, tenemos seis diseñadas, hemos lanzado cuatro, que al momento están en ejecución: una es de política de formación de maestros, otra en matemáticas, física-química y otra en Educación Intracultural Intercultural Plurilingüe.

Tenemos que diseñar doctorados, el siguiente año estamos trabajando en el primer doctorado que lanzaremos el 2017. Es un doctorado que va a durar tres años. Este es un trabajo de todos y de todas. Estamos pensando que se declare un año sabático para las y los doctorantes. ¿Con qué objetivo? Con el objetivo de dar tiempo a los maestros y maestras de poder estudiar, recuperar sus experiencias, escribir, reflexionar. Hasta ahora en los cursos que tenemos hay que sacarle tiempo a la noche para poder estudiar y conseguir licenciatura. En cambio queremos que doctorado sea de un alto nivel y eso exige tiempo para reflexionar la práctica, la experiencia y poder crear nuevas alternativas educativas para enriquecer el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Lo mismo para los postdoctorados que tendrán una línea fuerte de producción de conocimientos e investigación.

En todos los diplomados, maestrías, doctorados y postdoctorados, un tema clave son los docentes. Hasta ahora ha habido críticas a facilitadores del PROFOCOM y es algo que no queremos que pase al nivel de la universidad. Hemos exigido, con el apoyo de las ocho confederaciones, que los docentes que trabajan para la UP tengan un nivel de licenciatura en la especialidad, maestría en la especialidad y mejor si tienen doctorado en la especialidad. Tal es así que ustedes pueden acercarse ahora a cualquier maestría que se está desarrollando en el país en las ESFM y podrán constatar que las y los docentes son licenciados, magister y/o doctores en la temática. La intención es que realmente los maestros y maestras puedan profundizar su especialidad. Con la UP lo que se está haciendo es ofrecer esa oportunidad de actualizarse y esos conocimientos ponerlos en diálogo con los conocimientos indígenas.

Como verán en dos años de formación en las maestrías se da el mayor énfasis en la especialidad. En el gráfico 1, lo que está en azul es la especialidad, lo que está en rojo es parte del MESCP y lo que está en naranja es la parte de Producción de Conocimientos e Investigación. Sin embargo, entre semestres hay una semana para trabajar en talleres, donde se da énfasis en la producción de conocimientos y la articulación de áreas. Estas semanas son los laboratorios donde las maestras y maestros trabajan en comunidad para producir nuevos conocimientos, metodologías y materiales. Cada

ESTRUCTURA CURRICULAR DE LAS MAESTRÍAS



1er Semestre

Taller I - 2 Semanas - PC
Nudos problemáticos
Plan de registro d
experiencias



2do Semestre

Taller II - 1 Semana - PC
Registro de las experiencias



4to Semestre

Taller IV - 1 Semana
Seminarios
Conferencias



- Productos
- Textos de la especialidad contextualizados
 - Programas
 - Proyectos
 - Estudio por campos
 - Dossier de talleres
 - Otros



5to Semestre



3er Semestre

Taller III - 2 Semanas - PC
Categorización
Materiales

maestría tiene un número máximo de 20 participantes, este factor es otro elemento fundamental de la calidad que se está dando en los programas de la Universidad Pedagógica?

El Producto Académico Final o producto de grado no es una tesis clásica, sino se pretende tener productos útiles para la educación boliviana. Los productos finales se concretizan en documentos que recogen propuestas de proyectos, textos educativos, módulos de estudio, materiales interactivos, documentos teóricos, reflexión epistemológica en educación, pluralismo pedagógico/andragógico, y otros que enriquezcan la implementación y desarrollo del MESCP. Queremos empezar a producir con la participación de los mismos maestros y maestras que tienen experiencia en aula, en coordinación con los ILCs y con los CEPOs.

En el marco de este evento, quisiera compartirles que la UP está desarrollando la maestría de EIIP, misma que se está impartiendo en seis departamentos y tenemos 211 personas en proceso de formación. La exigencia es que la maestra o el maestro domine la lengua indígena. Si bien, hay más presencia de un sector de occidente, tenemos maestros y maestras que también son de tierras bajas.

Refreshando las problemáticas

“No hay peor mentalidad colonial que la que niega la pluralidad lingüística”. Este es el segundo punto que quiero abordar, reflexionar acerca de las mentalidades coloniales que consideran las lenguas indígenas como “problema”. Quisiera partir de una realidad tangible y es que nuestro país, nuestras comunidades, ESFM, nuestras Unidades Educativas son plurilingües. A veces, decimos: “bueno, yo soy aymara” y queremos que se imponga lo aymara o “yo soy quechua” y queremos que se imponga el quechua o el mojeño. La realidad es que las aulas son plurilingües y esto exige una atención diferente, tanto en lo que se refiere a la política lingüística como en la acción pedagógica.

Cuando se habla de diversidad lingüística, se habla de diversas versiones de lo que somos como seres humanos. No es que uno sea mejor que el otro,

sino que cada pueblo es una versión particular de lo que somos nosotros mismos como especie humana. Somos seres humanos, entonces somos versiones diferentes de lo que somos como humanidad.

Las políticas lingüísticas y educativas siempre están articuladas al modelo de sociedad y Estado que se quiere consolidar. El hecho que este país haya decidido fortalecer las lenguas es porque éste Estado ha decidido ser plurilingüe y todos acá tenemos la misión de hacer realidad ese plurilingüismo.

Recordemos el por qué se pierden las lenguas. Estas se pierden porque hay un cambio voluntario, o forzado o porque se aniquila a los hablantes. El cambio voluntario es cuando no se incentiva al uso de la lengua, los padres deciden no enseñar la lengua a sus hijos e hijas. Hoy deberíamos preguntarnos ¿cuántos enseñamos nuestras lenguas a nuestros hijos e hijas? También se pierden las lenguas por la vigencia de una mentalidad colonial, la mentalidad de que nuestras lenguas no sirven para nada, y solamente sirven para estar cerca al fogón o para hablar de nuestros ancestros.

¿Y cuándo se da un cambio forzado? Se da un cambio forzado cuando las leyes discriminan, cuando se fuerza en la escolarización al uso de una lengua o hay prohibiciones. Por ejemplo, antes se prohibía en la escuela el uso de la lengua indígena. Esto lo hemos superado en nuestro país, al menos en la parte educativa.

Recordemos que no todas las lenguas tienen un uso igual. Por ejemplo, si vemos estudios de uso de las lenguas en el internet, se ha constatado que el Inglés ocupa el primer lugar en el internet, luego está el chino, el español, japonés, portugués, etc. Entre las primeras lenguas de uso del internet, no está ninguna lengua indígena.

Entonces, ¿qué significa que una lengua se use? Significa que se use absolutamente en todas las actividades. Al ser plurinacionales, tenemos el gran desafío de que las lenguas atraviesen todo lo que son nuestras políticas, pero no hacemos visibles a nuestras lenguas y a nuestros pueblos.

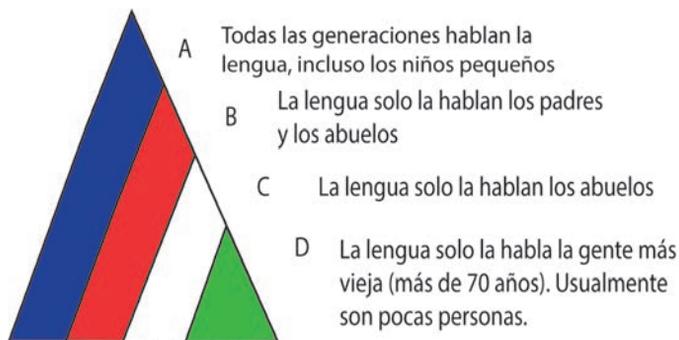
No estamos usando las lenguas y sin embargo, hemos declarado que queremos ser un Estado Plurinacional.

Preguntémosnos ¿Dónde se usan las lenguas?, ¿en ceremonias culturales?, ¿en las casas, para que los niños hablen con los padres?, ¿en el pueblo, para que la gente converse y haga negocios?, ¿para escribir cartas y mensajes personales?, ¿para leer noticias, periódicos o medios?, ¿cómo lengua de ciencia y cultura (para aprender cosas nuevas, para expandir el conocimiento sobre el mundo, etc.)?, ¿para el entretenimiento (chistes; espectáculos, películas)?, ¿para comunicarse con el gobierno (regional, nacional, etc.)?, ¿Para comunicarse usando tecnologías (internet, etc.)? Dónde usamos la lengua?

En los procesos de pérdida de lengua todos estos contextos empiezan a desaparecer. Si ustedes miran estos contextos, el español está en todos, ¿en qué contexto están las lenguas indígenas que tenemos?

Entonces, ¿cómo podríamos saber en qué punto estamos? Creo que deberíamos saber dónde estamos para poder enfrentar un trabajo organizado y articulado por parte de todas las instituciones que tenemos la responsabilidad de fortalecer nuestras lenguas.

ESCALA DE MICHAEL KRAUSS PARA MEDIR EL GRADO DE PELIGRO EN EL QUE ESTA UNA LENGUA (1998)



Identificando recursos

No todas las lenguas cumplen todas las funciones expresadas. Entonces, deberíamos trabajar con políticas diferentes para cada pueblo, lo que representa todo un desafío. Es una tarea de todas y todos los que estamos hoy aquí en este evento. Recuerden que estamos hace 20 ó 30 años trabajando por lo mismo. Yo creo que en este momento en el país hay que identificar recursos. ¿Qué medidas podemos tomar para vitalizar y revitalizar nuestras lenguas indígenas?

Hay percepciones políticas de las lenguas que aún persisten en nuestro país y tenemos que afrontar cada una de ellas, identificando la naturaleza de cada una de ellas.

1. Las lenguas se ven como problema. Hay gente en nuestro país que concibe que las lenguas indígenas son un problema. Consideran que mejor sería que desaparezcán, no lo dicen públicamente, en el discurso público dicen: “¡arriba el plurilingüismo!”, pero por debajo la acción no está encaminada a fortalecer las lenguas.

2. Ver las lenguas como un derecho. Esto es lo que nos ha movido todos estos años. La agenda que han trabajado los pueblos indígenas, se ha convertido hoy en día en Ley, en derecho. Entonces, tenemos el derecho, se ha logrado el derecho de reconocer las lenguas indígenas como oficiales, desde la CPE. Sin embargo, no avanzamos porque nos falta ver el tercer punto.

3. Ver las lenguas como recurso. El día que este país y nosotros, las y los que estamos hoy aquí adentro, realmente reconozcamos que las lenguas son un recurso, las vamos a usar, las haremos vivas y parte de nuestro cotidiano vivir. La lengua es el codificador de conocimientos de un pueblo y cuando hablamos de conocimientos estamos hablando de epistemologías, estamos hablando de sabiduría de los pueblos indígenas, estamos hablando de la sabiduría que tenemos los seres humanos. Todos los seres humanos somos capaces de producir conocimiento y las lenguas lo que están haciendo es codificar esos conocimientos. Entonces, estamos hablando de diversas



epistemologías y es lo que quiere recuperar este país, es el gran desafío que tenemos.

Entonces, ¿cómo pasar al punto de reconocer la lenguas como recurso?

Creo que en todos estos años de lucha hemos pasado del proceso de trabajar en torno a lenguas a través de proyectos a políticas de Estado. Gracias a la acción articulada de los pueblos indígenas, se ha llegado a tener políticas que protegen y ordenan vitalizar nuestras lenguas. Hoy en día, gracias a la acción de nuestro hermano Presidente Evo, nuestro hermano Ministro Roberto y la voluntad política de todas las instituciones y organizaciones indígenas, hemos logrado constituir instituciones que se tienen que dedicar a fortalecer la lengua.

¿Dónde está el problema? El problema creo que está en que cada uno quiere llevarse la estrella. Es de decir: “he sido yo el que ha llevado la batuta para lograr este cambio, lograr posicionar a las lenguas”. Ya no es el trabajo sólo de una institución. Tenemos la obligación de trabajar articuladamente y esta es la propuesta que traemos como Universidad Pedagógica: trabajar articuladamente CNC – CEPOs, UPIIP, IPELC, UP y todas las instancias e instituciones que tenemos en el país. Caso contrario,

nos encontraremos con más canas y más arrugas y estaremos repitiendo lo que hemos repetido el día de ayer: “hemos logrado grades cambios en la política, pero aun nuestras lenguas están muriendo”.

Entonces creo que es el momento de tomar medidas serias de articulación institucional. Necesitamos desarrollar una agenda, no bastan buenas intenciones, hay que volverlas agenda de trabajo. Una agenda interinstitucional de implementación de las lenguas. ¿Para qué? Para reconocer y aprovechar que las lenguas y sus hablantes son portadores de conocimientos que nos permitirán realmente cuidar la Madre Tierra, cuidar a cada pueblo y comprender la relación intrínseca que existe entre comunidad humana y comunidad de la naturaleza. Esto nos lleva a que juntos trabajemos por la formación y el fortalecimiento de los 37 Institutos de Lenguas y Culturas. Hay metodologías educativas en cada uno de los pueblos indígenas que podemos y debemos aprovechar par enriquecer nuestras pedagogías plurinacionales. Así por ejemplo, la maestría de la UP es solo para maestros hablantes. ¿Por qué? Porque necesitamos recursos humanos capacitados a nivel de postgrado para trabajar seriamente el tema de lenguas y lo hemos llamado equipo de gestores de lengua. Debemos conformar nuevos equipos de gestión para poder trabajar la lengua y el proceso educativo, tanto en el nivel inicial de las ESFM como en las UE. También el gran desafío es trabajar materiales con esos equipos de gestores para la adquisición de la lengua de forma natural.

En este marco, estamos empezado un estudio sociolingüístico porque hablamos fácilmente de cómo están las lenguas, pero no sabemos estadísticamente que es lo que está pasando en las unidades educativas y en las ESFM: ¿Cuántos hablan?, ¿cómo hablan?, ¿cómo se enseña y qué materiales tienen? El siguiente año entonces, tenemos el desafío de trabajar articuladamente para conocer cuál es la vitalidad de nuestras lenguas indígenas originarias, para tomar acciones conjuntas que ayuden a vitalizar las lenguas, que es lo mismo que decir, que nos ayuden a vitalizar nuestra humanidad.

Intercambio con el público

Participante: Yo ya estoy cuatro años y me he dado cuenta como presidente del Consejo Educativo del pueblo afroboliviano que estamos preguntándonos, ¿cómo vamos a implementar nuestra lengua? Si somos nosotros los propios hablantes, tenemos que empezar a enseñar, les estamos echando la culpa a los docentes. Algunos de los presidentes, solamente han tomado el cargo para que el pueblo los mande para ser diputados. No hay conciencia para venir a aprender y escuchar sobre las lenguas.

En la provincia nor yungas hablan tres lenguas, pero hay un Consejo Educativo. ¿De qué están hablando? Ya están aprobando el currículo regionalizado. Gracias a la alcaldía están haciendo el currículo regionalizado. Nosotros en el pueblo afro vivimos entre dos lenguas: aymara y quechua.

Nuestra gente ya no quiere trabajar porque las ONGs los han vuelto flojos e interesados. Yo tengo 67 años, allá la gente iba con su propio cuchillo, se necesitaban tres días para hacer una reunión. Ahora si el ME no está apoyando, “si no pone para pasajes, si no pone para almuerzo, no voy”. Yo en mi comunidad sufro, hasta en la misma comunidad están pidiendo plata del gobierno. Empezaremos a trabajar. Nosotros mismo estamos pisándonos la manguera entre nosotros. Bien claro ha dicho la licenciada, hay que acodar hermanos cómo vamos a trabajar porque he visto muchos Consejos flojos.

Participante: Se ha cumplido el sueño de tener una Universidad Pedagógica. Antes habían más problemas que fortalezas. Ahora ya se ve con claridad dónde está la UP y dónde está la ESFM. Para los diplomados, las maestrías y los doctorados que van a salir, que no vengan los conocimientos de afuera como siempre hemos visto, sino que esos conocimientos emerjan de las demandas y necesidades de nuestros pueblos. Supongamos que vamos a formar un doctorado, que necesitamos desarrollar nuestros propios saberes; tal vez no vamos a encontrar catedráticos con grado de doctorado para que enseñen esas cosas. Es posible que vayamos a necesitar de un sabio quechua o aymara. ¿Cómo están viendo el requisito

de grado académico? Nuestro reglamento del escalafón, desde 1956 hasta ahora se sigue manteniendo, lo estamos defendiendo. ¿Entrará a la UP el reglamento del escalafón? En aquellos años no habían licenciaturas, no había UP. Entonces, ¿utilizaremos los candados que ahora estamos utilizando con el reglamento del escalafón o es que nos liberaremos?

Participante: Nos falta un poco de articulación, hasta el momento vemos una crisis en la implementación de la lengua, pese a que ahora estamos hablando solamente de lo verbal, no estamos hablando ni siquiera de la escritura. Estamos peleados por quién toma la batuta si la UP, si los Consejos, si el ME, no estamos articulando. Nos olvidamos que tenemos profesionales lingüistas. Un maestro no puede enseñar a otro maestro y lo que estamos haciendo con el PROFOCOM es eso: un maestro enseñando a otro maestro. Respecto a eso, ¿qué está haciendo el ME?, ¿qué está haciendo la UP?, ¿se están dando doctorados, postdoctorados con un maestro enseñando a otro maestro?, así no vamos a avanzar. Sin embargo, tenemos otros profesionales, tenemos lingüistas sin trabajo en la calle.

Respuesta de Luz Jiménez: En el tema de la especialidad, es un mandato de la Ley N° 070 que los maestros y maestras puedan profundizar su especialidad. Hemos buscado profesionales de nuestro país, con el más alto nivel académico. No estamos importando profesionales. Son compañeros y compañeras de este Estado Plurinacional que con mucho sacrificio han logrado ser doctores y ahora son nuestros doctores en matemáticas, física, química y lo que están haciendo es compartir sus conocimientos con los maestros y maestras. Esos son los docentes que tenemos, para poder realmente elevar el nivel de formación de los maestros y maestras.

Con relación al tema de los conocimientos de nuestros pueblos, lógicamente vamos a coordinar con sabedores de las propias culturas para temas muy específicos. Tenemos talleres entre semestre y semestre, y en esos talleres se está planificado tener un especialista particular de los distintos pueblos. Tomando en cuenta que la UP abarca todo el país, entonces vamos a trabajar con la gente que tengamos en cada lugar del territorio nacional. Por tanto, no vamos a trabajar solo con los especialistas profesionales.

Los maestros y maestras tenemos el derecho y la responsabilidad de profundizar nuestra especialidad para garantizar la formación de los bolivianos y bolivianas que van a la escuela. ¿Acaso ustedes no quieren mandar a sus hijas e hijos a escuelas donde el maestro esté bien capacitado, bien formado, que conozca bien su especialidad y que pasado mañana sea ingeniero porque le han dado buena matemática, buena física, buena química?, ¿no es eso lo que están buscando? Estamos hablando de revolución tecnológica que no será posible sin los maestros y maestras y para eso tenemos que capacitarnos. Por eso, estamos buscando el más alto nivel en docentes. Esto no significa que no vamos a trabajar con los sabios y sabias de nuestros pueblos.



Mesas de trabajo



Lengua y cultura en el MESCP

“Vamos a consolidar el Estado Plurinacional cuando desarrollemos nuestras ideas desde nuestras cosmovisiones, desde nuestras culturas”

La discusión de la mesa giró en torno a la pregunta: ¿Qué acciones considera positivas y negativas en la implementación de lenguas en el MESCP? La mesa estuvo conformada por los representantes de los ILCs de distintos pueblos y naciones, por instituciones y actores comprometidos con el desarrollo de las lenguas originarias. Se empezó el trabajo rescatando las experiencias de los técnicos de los ILCs en relación a la pregunta central. Posteriormente, se hizo una evaluación general, analizando las principales problemáticas, frente a las que se plantearon sugerencias para mejorar la implementación de la lengua en el MESCP.

Experiencias de los pueblos y naciones indígena originarios

ILC Movima

Una de las actividades realizadas por el ILC Movima, ha sido el bilingüismo temprano con niños de 0 a 4 años de edad. Además, se está enseñando el idioma movima a servidores públicos. Hubo experiencias positivas y negativas en la revitalización de la lengua. Entre los aspectos positivos, está la consolidación del ILC y la articulación con otras instancias; entre los negativos, se notó que en las UE no se socializa el MESCP con los padres de familia. Asimismo, hay una falta de seguimiento y apoyo económico por parte de las autoridades locales. Hay pocos recursos humanos para desarrollar la lengua. Actualmente, solo los ancianos hablan movima.

Se pretende continuar con la implementación del bilingüismo temprano en otras comunidades movimas, para completar la cobertura en todo su territorio. Se procura también desarrollar dos diccionarios, uno monolingüe movima y otro castellano – movima.

Mojeño Ignaciano

Una de sus dificultades es no contar con recursos económicos para la ejecución de programas relacionados con la lengua. Tampoco se cuenta con técnicos lingüísticos ni profesores que hablen el idioma, más bien se contrata a personas que no son del lugar y no hablan la lengua.

Como puntos positivos, está la implementación de un programa del desarrollo de la lengua en el MESCP. El desarrollo personal debe estar ligado a un entorno cultural, por lo tanto, la educación es la fuente de la identidad. Lograr que los estudiantes consoliden su identidad cultural, sus principios éticos y morales y sus concepciones, es uno de los objetivos.

Las acciones que se necesitan emprender, son la concientización para revitalizar la lengua, pero también la creación de un equipo y talleres donde se definan las estrategias para la recuperación de la lengua. Una de las acciones para revitalizar la lengua, es su uso en todas las instancias del país. Se necesita el apoyo de la escuela y las familias en este proceso de revitalización. Por ello, los miembros de los Consejos Educativos, pretenden socializar el modelo y trabajar en la revitalización de la lengua con los padres de familia. Otro tema pendiente, es la socialización de los Consejos de Núcleo.

Quechua

Para el ILC Quechua es importante encontrar el origen de su pueblo, que es el Tawantinsuyo (organización territorial de origen incaico). Consideran que esta tarea es la verdadera descolonización.

Una preocupación de este ILC, es que en las ciudades se enseña el quechua como L2, cuando se debería enseñar como L1, pues las naciones y pueblos no están solamente en el campo, también están las ciudades. Se han identificado cinco espacios principales para la revitalización de la lengua: producción cultural, administración pública, educación, medios de comunicación y corpus lingüísticos. Desde estos ámbitos, se debe empezar a fortalecer el uso de los idiomas originarios, para dar pasos importantes.

Los medios de comunicación son un ámbito importante. La Ley N° 269 señala que todos los medios de comunicación deben contar con programas en lengua originaria; entonces se debe empezar a crear programas de televisión y radio en lenguas originarias. El ILC tiene un programa de radio 100% en quechua que incluye las nuevas terminologías. Hay una falencia en prensa escrita, se deberían crear periódicos propios.

En cuanto a la administración pública, no hay una conciencia cultural lingüística. Muchos servidores públicos cuentan con certificados aunque no manejen el idioma. Todo certificado debería tener el sello y firma de los ILCs. Asimismo, los jefes de la administración pública deben empezar a administrar en lengua indígena. También se debe trabajar en la producción cultural, que es la producción de saberes y conocimientos.

El IPELC debería dar mayor apoyo a los pueblos que aún tienen más dificultades. El aymara, quechua y guaraní tiene el corpus lingüístico más consolidado. De todas maneras, la carga más pesada para los ILCs es el fortalecimiento de la lexicografía. Una política del ILC Quechua es que los informes técnicos, los memorándums y cartas se escriben en quechua. Las llamadas se contestan en quechua.



En educación, se ha hecho una alianza con el PROEIB, para capacitar cerca de 2.000 maestros. La recuperación de la identidad es vital para continuar con la revitalización lingüística. Si un maestro se avergüenza de su identidad, esto se replica en los alumnos, por eso, se necesitan maestros con identidad.

Mojeño -Trinitario

Existen varias normas, pero hay que analizar su cumplimiento, este encuentro es un espacio para ello. Se busca la convivencia armónica dentro de la gran diversidad de culturas en Bolivia.

En muchos lugares solamente las personas mayores hablan el idioma, los niños ya no quieren hablar, prefieren hablar castellano. A pesar de ser un pueblo numeroso, la cultura mojeña trinitaria se está perdiendo. La propuesta del ILC Mojeño – Trinitario, es que se declare a Trinidad como patrimonio cultural de la humanidad porque es el centro de su cultura. También se debe fomentar la formación de artistas locales y la creación de espacios de participación y apreciación de las artes. Los ILCs tienen que involucrarse en el tema artístico. Esto es importante porque la cultura y la danza están enmarcadas en la identidad.

Es importante reflexionar sobre L1 y L2, porque la L1 es la lengua materna, pero la enseñan como L2. Este es un tema que debe discutirse.

Por otro lado, se ve la necesidad de contar con espacios en los medios de comunicación para que se transmitan programas en idioma originario. Para la difusión de la cultura, se ha visto la necesidad de crear un museo etnológico donde los estudiantes puedan recabar información.

En el caso de los representantes de los ILCs, que son designados por la organización, algunos son profesionales, pero muchos no lo son. Por lo tanto, es importante formarlos como investigadores, gestores educativos o culturales y pasar de ser objetos de investigación a ser sujetos de investigación. El ILC solicita apoyo para formar un equipo multidisciplinario, con la participación de los sabios y sabias para trabajar en la recuperación

de los saberes y conocimientos y promover la cultura e identidad.

Por otro lado, hay la necesidad de conformar un Consejo Educativo del pueblo mojeño trinitario. Se plantea que el CNC- CEPOs junto con el ME, UPIIP e IPELC, colaboren en esta tarea, para que éste sea el brazo operativo para trabajar los currículos regionalizados.

Una de las preocupaciones del ILC Mojeño - Trinitario son los cursos del idioma originario, pues han aparecido muchos institutos que ofrecen estos cursos y en pocos días entregan certificados. El ILC convocó a los maestros, a través de la Dirección Distrital, a inscribirse en los cursos de idioma originario. Sin embargo, ningún maestro se inscribió.

Aymara

Hay normativas que respaldan el desarrollo de las lenguas. El ILC Aymara coordinó con las autoridades educativas para trabajar en dos unidades educativas en Achocalla, organizadas por usos y costumbres, pero la meta del ILC es concretar el Consejo de acuerdo al MESCP para la gestión 2016. Los Consejos Educativos Social Comunitario deben estar integrados por los padres de familia, médicos, policías y todos los actores.

Entre los avances, se ha hecho seguimiento en las unidades educativas al desarrollo de la lengua y a la implementación del modelo educativo. En este proceso se apoya a los maestros que no están desarrollando la lengua. En las UE, la responsabilidad del desarrollo de la lengua, recae únicamente en el maestro de lenguaje.

También, se han implementado los nidos lingüísticos para el desarrollo temprano de la lengua en la familia y la comunidad, en coordinación con las autoridades y padres de familia.

A pesar de los avances, se ha identificado una falta de compromiso por parte de las autoridades y de algunos docentes que se oponen al cambio. Asimismo, hay una falta de recursos económicos para la implementación de los Proyecto Sociocomunitario Productivo.

Puntos centrales de debate

Importancia de la lengua originaria

¿Por qué es importante saber la lengua materna? La lengua materna es el puente para aprender otra lengua. La estructura mental se configura desde el nacimiento. Cuando uno no reconoce el valor de su idioma materno, se está negando a sí mismo. Significa una auto castración a la creatividad.

Sin la concientización identitaria, los programas de la EIIP, no van a funcionar. Un analfabeto es aquel que sabiendo su lengua materna, no logra escribirla.

Por lo tanto, se necesita alfabetizar en lenguas originarias, hay que pensar cómo capacitar a alfabetizadores; para ello se cuenta con leyes y alfabetos definidos, se deben terminar los alfabetos que faltan. No se puede implementar una alfabetización sin recursos económicos. De tal manera, se ha sugerido que todo proyecto que el gobierno esté apoyando debe ir de la mano de la alfabetización.

La revolución educativa sin plata no funciona. Además de los idiomas originarios, también se deben recuperar a los yatiris (médico, curandero, sabio de la cultura aymara). El yatiri cuando echa la coca está haciendo lógica trivalente, está haciendo inferencias lógicas.



Trabajo con la comunidad.

Uno de los aprendizajes más importantes es que todos los programas deben estar ligados a las organizaciones sociales. Es central convencer a los padres de familia, sensibilizarlos sobre la importancia de su idioma originario. Hay comunidades enteras que no están de acuerdo con la revitalización de la lengua, se debe trabajar en ello, se ha establecido que: “si no convencemos a los padres de familia, vamos a fracasar”.

Antes, los padres de familia no querían que sus hijos aprendan su idioma, para evitar que sufran como ellos habían sufrido. En el caso de la implementación de los programas de bilingüismo en Sucre y Potosí, lo primero que se ha hecho ha sido convencer a los padres de familia. Se les decía: “cuando tu hijo sea policía o abogado y vaya al campo, ¿cómo va a atender una demanda?, cuando tu hijo sea médico, ¿cómo va a curar si no sabe la lengua originaria?”. Una de las estrategias que se deben definir es cómo llegar y cómo sensibilizar a los padres de familia, sin el apoyo de ellos, no se logrará la revalorización de la lengua.

Manejo de la lengua originaria

Se ha visto que es un poco confuso el manejo de L1 y L2, en muchas comunidades la lengua indígena es la lengua materna, pero en las ciudades es distinto, hay muchos niños que son monolingües en castellano, entonces, tienen que aprender la lengua originaria como L2. Se necesita hacer un estudio en cada unidad educativa para saber cuántos niños tienen lengua castellano y cuántos idioma indígena como lengua materna, para ver cómo se va a abordar el tema.

Relacionado a ello, se debe considerar que en las ESFM se imparte la lengua originaria hasta el tercer año; mientras que en el cuarto y quinto año son talleres complementarios de lengua originaria. Los estudiantes salen preparados para la implementación del MESCP, pero no hablan la lengua. ¿De qué manera un profesor que no habla la lengua puede dar clases en el idioma originario?

A ello se suma el hecho de que en muchos lugares los profesores no son de la zona. De tal manera, para desarrollar el idioma y la cultura se tiene como barrera a los docentes de otra cultura que no les interesa la revalorización de una cultura ajena. Este es el caso de la Amazonia norte, donde la mayoría de los profesores son de la zona andina. Se sugiere que los profesores que son del lugar deberían volver a trabajar a su zona. Se ha coincidido en que se les debe dar un reconocimiento a los maestros que incorporen un idioma originario en sus clases.

Otra sugerencia, es llevar ESFM a otras regiones, para jóvenes del área rural de tierras bajas, el acceso a las ESFM es una de las limitantes para contar con profesores de la región. Además, las ESFM tienen plazas limitadas para el ingreso de estudiantes de pueblos indígenas, se solicita que estas plazas sean ilimitadas para estudiantes que hablen idiomas originarios.

Hay maestros que por la necesidad de vencer el PROFOCOM, se han interesado por la lengua y la cultura. Sin embargo, al obtener una nota mínima, se han decepcionado y desincentivado para continuar con la revalorización cultural. Se necesita motivar a los maestros en la revitalización de la lengua. Así también, muchos maestros se empeñan en la aplicación de la lengua, los saberes y conocimientos hasta que se gradúan del PROFOCOM y después dejan de lado toda esa práctica. En el PROFOCOM, las sistematizaciones se deberían haber exigido en idioma originario, pero muchos facilitadores no manejaban el idioma.

Por otro lado, mucha gente está interesada solo en el certificado y no tiene una identidad cultural. Se ha visto que los directores y maestros tienen interés en el idioma únicamente para presentarse a las compulsas y no por un interés real de adquirir y enseñar la lengua. Cuando las escuelas gradúan a los estudiantes, éstos salen con título de bilingües, pero en realidad no saben el idioma, se podría mejorar esta situación con una coordinación más estrecha entre los ILCs y las ESFM. Así también, se debe coordinar el trabajo de alfabetización con las ESFM, para que los estudiantes hagan tesis que aporten al fortalecimiento de las lenguas originarias.

Una de las propuestas sugiere el uso institucional de la lengua indígena originaria en el sistema administrativo plurinacional, según el derecho de territorialidad. El Decreto Supremo que reglamenta la Ley N° 269, en su artículo 10, señala que el maestro o maestra que trabaje en el territorio de una nación indígena originario, tiene que aprender la lengua de esa nación. Es complicado aplicar el principio de territorialidad en todo el país. En el caso de Santa Cruz, por ejemplo, hay 180.000 quechuas que tienen derecho de personalidad en el uso de su lengua.

Técnicos de los ILCs

Si bien los técnicos de los ILCs no son designados por el IPELC, sino por las organizaciones sociales matrices, se debe supervisar esta designación. Se ha afirmado que algunos dirigentes eligen a los técnicos de los ILCs “a su capricho”, la elección se debería normar para que no se elijan a los parientes de los dirigentes. Sin embargo, el IPELC solamente avala las designaciones. En el caso del pueblo ayoreo, su técnico ILC no es ayoreo y no habla el idioma; de todas maneras, ha sido avalado por el IPELC. El IPELC se debe involucrar más en la contratación de los técnicos. Los esfuerzos por la revitalización de los idiomas deben hacerse de manera conjunta. Se ha señalado que no se necesita solamente buena voluntad, se requiere cierta experiencia y técnicos que puedan convencer y sensibilizar.

Las autoridades departamentales, los equipos técnicos y maestros, van a ser capacitados por los técnicos de los ILCs. Por lo tanto, es urgente capacitar a los técnicos ILCs que en muchos casos son solamente bachilleres. Se ha sugerido realizar un curso nacional de capacitación pedagógica, cultural, lingüística y también un taller en investigación. Un problema actualmente, es que cada cual está entendiendo a su manera el MESCP y está haciendo lo que puede. Se necesita por tanto, unificar esta diversidad de criterios y aplicaciones. Se plantea un curso a nivel nacional sobre el MESCP, para todos los técnicos de los ILCs y los directivos de los CEPOs.

En el nuevo currículo se sistematizan los saberes y conocimientos, pero es una sistematización en castellano. Hay que empapar todo el proceso educativo con la lengua originaria, darle tratamiento como LI. Los ILCs

no pueden ser los responsables, tiene que ser todo el sistema. Se debería hacer una planificación en aula y tener metas graduales anuales.

Los ILCs señalan que su carga más pesada es buscar la nueva terminología para incluirla en educación superior y no la implementación de los currículos regionalizados ni del modelo educativo, como establece el ME.

Es así que, hay una incógnita de quién tiene la responsabilidad de aplicar el currículo regionalizado. Debería haber una aplicación conjunta. Los ILCs no pueden aplicar el currículo regionalizado, la lengua y cultura de manera aislada, tiene que haber una coordinación con las Direcciones Distritales y el ME. Debería haber una política educativa más coordinada, con planificación y objetivos.

Recursos

Una de las debilidades frecuentes es la falta de recursos para la implementación del PSP. Los municipios no tienen un compromiso educativo, se limita al desayuno escolar, pero no tienen interés en la calidad educativa, ni en el modelo educativo. Un ejemplo de esta situación, es un municipio de la chiquitania, que negó apoyo económico a la implementación del idioma bésiro y el presupuesto de cultura del municipio, fue destinado a la festividad paceña de la “entrada del Gran Poder”, a pesar que esta festividad no es propia del pueblo chiquitano.

Frente a esta situación, se sugiere crear instancias para sensibilizar y trabajar con los gobiernos municipales. Se ha propuesto plantear una reestructuración para que las Direcciones Culturales de los municipios, pasen a ser “Direcciones Lingüístico Culturales”. Así, las alcaldías se verían obligadas a asignar recursos de apoyo a la educación bilingüe. También se ha sugerido hacer una propuesta de ley para que los municipios puedan hacer la transferencia de recursos económicos a los ILCs.

Por otro lado, la percepción de las autoridades municipales, en muchas zonas de tierras bajas, es que los ILCs son un brazo del oficialismo, y esto genera rechazo. En estos casos, se necesita la participación decisiva de las organizaciones.

Certificación de los cursos de idiomas originarios

Uno de los temas centrales de discusión de la mesa, ha girado alrededor de la certificación de los cursos de idiomas originarios. Se ha establecido que las instancias que están facultadas para certificar el aprendizaje de lenguas indígena originarias son el Viceministerio de Descolonización y el IPELC, a través de los ILCs. Estas instituciones deben ponerse de acuerdo en la carga horaria, la metodología y los contenidos que deben desarrollarse.

Para acreditar a un instituto que enseñe un idioma, el ME exige que tenga planes y programas, carga horaria, materiales, gramática y los currículums de los profesores. Se planteó que los ILCs son los facultados para acreditar y certificar. Si hay instituciones que tienen Resolución del ME para enseñar, deben hacer un convenio con los ILCs para trabajar bajo la lógica de los pueblos y naciones. Se deben hacer convalidaciones de institutos que ya trabajaron en la enseñanza de lengua antes de la existencia de los ILCs.

Se ha señalado que se debe plantear una reglamentación específica y técnica para llevar a cabo los cursos, no es lo mismo aprender aymara que movima u otro idioma. Por tanto, se deben elaborar criterios técnicos de acuerdo a cada lengua, se requiere también reglamentar el nivel del maestro. Tratándose de un país plurinacional, por lo menos el maestro de la lengua debe manejar el idioma que enseña. Asimismo, se puede empezar a trabajar el corpus lingüístico para la implementación de las lenguas en espacios jurídicos, médicos y otros.

En muchos lugares varios institutos han empezado a ofrecer cursos de lengua originaria. Sin embargo, se ha puesto en duda la credibilidad de la certificación por la poca seriedad de los institutos y las horas de enseñanza. Se ha señalado que se deberían dar los certificados a los que hablan la lengua, a los que no hablan, no; pues más que un interés por el aprendizaje de la lengua, hay un interés de la sociedad por la certificación.

Los ILCs plantean un mínimo de 144 horas de enseñanza y mencionan la necesidad de hacer alianzas con las instituciones que enseñan idiomas originarios, con la intención de incluir la cosmovisión de sus pueblos y regular la certificación

Propuestas de la mesa I

- Realizar cursos de capacitación pedagógica, metodológica y lingüística para los técnicos de los Institutos de Lengua y Cultura, técnicos distritales y departamentales.
- Realizar capacitación y talleres en investigaciones para recuperar los saberes y conocimientos de las NyPIOs.
- Promover la señalética en el idioma originario, en todo el Sistema Educativo Plurinacional, dentro y fuera de la escuela y en espacios de administración pública.
- El IPELC debe sacar un comunicado oficial para dar a conocer las instancias facultadas para certificar el aprendizaje de lenguas indígenas originarias. Además debe indicar que todo certificado debe llevar la firma de los ILCs.
- Plantear una reglamentación específica para la acreditación, certificación, convalidación de los cursos de lengua originaria.
- De acuerdo a convenios interinstitucionales, los ILCs van a evaluar los cursos de lengua originaria. La carga horaria recomendada para el aprendizaje de una lengua es de 144 horas académicas.
- Los convenios interinstitucionales se deben realizar en cada ILC que tenga personería jurídica, caso contrario, a través del IPELC.
- Elaborar materiales escritos, lúdicos y audiovisuales para facilitar el aprendizaje de la lengua indígena originaria.
- Elaborar una propuesta de ley para que los municipios y las gobernaciones transfieran recursos para el funcionamiento de los ILCs; además reestructurar la Dirección Cultural de los municipios para convertirla en Dirección Cultural y Lingüística para obtener apoyo en la implementación del bilingüismo.

- Se sugiere declarar el decenio de las lenguas indígenas originarias en el Estado Plurinacional.
- Reiterar el cumplimiento del Decreto Supremo artículo 10 párrafo v que reglamenta la Ley N° 269 de Derechos Políticos y Lingüísticas.
- Auspiciar congresos locales, nacionales e internacionales para aprobar la terminología desarrollada por los ILCs.
- Recuperar experiencias exitosas y materiales educativos en el aprendizaje de las lenguas indígena originaria, como la experiencia de “Quechua en Acción”.
- Coordinar con diferentes instancias, como con la empresa ENTEL, para que contribuya en el uso de la lengua indígena originaria.
- Capacitar a un grupo de gestores lingüísticos para la socialización y promoción de la lengua originaria.
- Implementar un programa de nidos lingüísticos dirigido a los niños y niñas de cero a cuatro años.
- Exigir el apoyo permanente del IPELC a los ILCs en la consolidación de sus alfabetos de las NyPIOs.
- Los medios de comunicación deben cumplir con la normativa vigente, como la Ley N° 269 de derechos y políticas lingüísticas.

Currículo base y regionalizado

“La articulación entre el currículos base el regionalizado, permite mantener la identidad y esencia de cada pueblo”

Considerando el avance logrado en la construcción, armonización e implementación de los currículos regionalizados, las preguntas guía en torno a las cuales surgió el debate en la mesa fueron: ¿Cuál la experiencia en la construcción de los currículos regionalizados? y ¿Qué acciones corresponde realizar para consolidar la educación Intra/ Intercultural Plurilingüe?

En ese sentido, el trabajo de la mesa ha partido de una breve descripción de la experiencia de algunas naciones y pueblos indígenas originarios, en la construcción, armonización e implementación de los currículos regionalizados. A partir de las cuales, la mesa debatió y definió aspectos que contribuyan a llevar a cabo estos procesos de manera óptima.

Antes de entrar al tema como tal, los participantes dieron a conocer algunos aspectos que marcaron el proceso de construcción de los currículos regionalizados, mismos que se reflejan en los siguientes párrafos. Se hace notar que el contenido del presente acápite, refleja el sentir y pensar de los participantes de la mesa, opiniones que se han mantenido desde la expresión de los participantes.

En la Constitución Política del Estado, las Naciones y Pueblos Indígena Originario se encuentran reconocidos, en ese marco, la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, contempla la construcción de los currículos regionalizados y la creación del Instituto Plurinacional de Estudios y Lenguas y Culturas (IPELC) que es creado el año 2012 el cual a su vez tiene la responsabilidad de crear los Institutos de Lengua y Cultura (ILC) por cada nación y pueblo indígena originario y Afroboliviano. A partir de este marco legal las NyPIOs iniciaron el proceso de construcción de los currículos regionalizados por cada nación y pueblo indígena originario. Actualmente se cuenta a la fecha 11 currículos regionalizados concluidos y con resoluciones ministeriales.

Respecto al modelo educativo sociocomunitario productivo, del cual son parte los currículos regionalizados, consideramos que este es un elemento para el proceso de descolonización para la educación, si bien ha logrado importantes avances en la recuperación de la lengua y la cultura, ha tenido que enfrentar también una serie de limitaciones, como por ejemplo, en un inicio los padres de familia, se negaron a la implementación del modelo, por considerarlo un “retroceso”, esto ha exigido que se realice un trabajo de concientización y sensibilización, para mostrar por qué es importante la lengua originaria, la identidad y la recuperación de saberes y conocimientos, los cuales se plasman en los currículos regionalizados.

Avances en la construcción e implementación de los currículos regionalizados

El avance de los currículos regionalizados es distinto en cada nación, a la fecha, algunos pueblos ya se encuentran implementando, otros se encuentran a la espera que el Ministerio de Educación emita la Resolución Ministerial de aprobación de sus currículos regionalizados, donde se autoriza su armonización con el currículo base y su implementación en los distritos educativos que correspondan. Otros pueblos están en la etapa de armonización con el currículo base, otros están en proceso de construcción y otros aún no iniciaron la construcción de sus currículos regionalizados.

En el caso, del departamento del Beni existen 18 naciones y pueblos indígenas y solo sólo el currículo regionalizado del pueblo Mojeño tiene Resolución Ministerial y los currículos regionalizados de los pueblos Cavineño, Esse Eija, Tacana, Chacobo y Pacahuara se encuentran en proceso de obtención de su Resolución Ministerial. Los demás currículos regionalizados de los pueblos indígenas del Beni se encuentran en proceso de construcción y existen otros que no iniciaron.

La situación de construcción e implementación de los currículos regionalizados es diferente en cada nación y pueblo indígena originario. Sin embargo se evidencia que existen avances hasta fecha.

A continuación damos a conocer las experiencias de construcción de los currículos regionalizados de las naciones y pueblos indígenas originarios expresadas por los representantes de los pueblos indígenas originarios asistentes al evento.

Nación Guaraní

En el currículo regionalizado se ha incorporado la riqueza de la lengua originaria y los valores de la cultura, por ejemplo, la reciprocidad, la solidaridad, el amor, la unidad entre otros, son principios de los pueblos indígenas, los cuales se quieren transmitir a través de los currículos regionalizados. En ese sentido, uno de los valores más importantes para la nación Guaraní es el amor, no el amor de pareja, sino el amor filial. En lengua guaraní se dice “boro au”, “bo” es la voz causativa, “ro” es del otro y “au” viene de “jau”, de comer. Es decir, cuando yo amo a alguien lo tengo adentro como si me lo hubiera comido, ese es un valor, es sentir al otro dentro de uno. Así mismo, decimos “ñandëñie” cuando hablamos y “ñandaracua” cuando tenemos el conocimiento; sin estos términos centrales, no sería un currículo regionalizado. Para nosotros, el elemento de cohesión étnica y regional, es la lengua originaria.

A la fecha es importante comprender que las poblaciones guaraníes recién están saliendo de ese sistema de dominación que ha sido la hacienda. En este sistema, el patrón, la iglesia y el ejército, han intentado por todos los medios que se pierda la lengua originaria y la cultura Guaraní, ante estos hechos los guaraníes siempre se han resistido. El pueblo Guaraní se encuentra organizado en 28 capitanías, las cuales se sitúan en un territorio muy complejo, por encontrarse en una zona de frontera con Argentina y Paraguay, la organización Guaraní juega un rol determinante en todos los procesos de reivindicación de nuestro pueblo.

El pueblo Guaraní se ha caracterizado por proponer propuestas educativas, es así que después del periodo de la EIB, buscamos hacer realidad nuestro sueño consistente en garantizar la implementación de la Educación Intracultural e Intercultural y Plurilingüe. En el pueblo Guaraní, para avanzar en este proceso, se están haciendo alianzas con distintas instituciones de



desarrollo, universidades, municipios, entre otros. Sin embargo no es una tarea fácil ya que por ejemplo para la aplicación del currículo regionalizado y la lengua originaria, se han tenido que realizar diferentes estrategias, entre las cuales señalamos: Se declaró lengua oficial a la lengua guaraní en todo nuestro territorio. En las unidades educativas de nuestro pueblo se realiza una serie de actividades en lengua guaraní, como por ejemplo en la “fiesta grande”, esto con el objetivo de incentivar a los niños y jóvenes para que hablen su lengua originaria y practiquen su cultura. Así también, se han creado grupos de whatsapp en guaraní. Consideramos que estas acciones ayudarán a utilizar nuestra lengua originaria de manera cotidiana.

Con relación a la producción de textos, el pueblo Guaraní ha hecho bastantes trabajos, por ejemplo; existe una novela y varias otras obras literarias e investigaciones en lengua guaraní, consideramos que ésta es la base para entrar a los medios de comunicación y apoyar el desarrollo de la lengua y apoyar la implementación del currículo regionalizado.

Nación Machineri

La mayor cantidad de población del pueblo Machineri se encuentran en; Perú, Brasil y Bolivia, este es un pueblo muy pequeño, existen un total de ocho familias y la UE cuenta solamente con seis alumnos. Respecto a la construcción del currículo regionalizado, el ILC Machineri, asumió

esta responsabilidad, hacemos notar que en este proceso hemos tenido muchas dificultades ya que hubo muy poca participación de la organización matriz, a esto se suma que el pueblo Machineri no cuenta con profesionales a quienes se pueda recurrir para conseguir apoyo, por ello, es que solo se trabajó con el IPELC, el CNC y el Ministerio de Educación, coordinación que ha sido determinante para la culminación del currículo regionalizado.

A pesar de todas estas dificultades, actualmente, se cuenta con el currículo regionalizado, misma que se encuentra en proceso de obtener la Resolución Ministerial para proseguir con la armonización e implementación.

Referente a la lengua originaria, las dificultades son: La cercanía del pueblo Machineri al Brasil, hace de que los pobladores prefieran hablar el portugués, más que su propio idioma o el castellano. Por otro lado, en el pueblo Machineri solo existen dos personas que hablan la lengua originaria, pero no escriben ni leen, este hecho genera desinterés en el pueblo. Hacemos notar que en la unidad educativa del pueblo, la lengua originaria se está enseñando como segunda lengua ya que la primera es el castellano y la tercera el portugués.

Otra de las dificultades y tal vez la más grande, es que los padres de familia no comprenden la necesidad de colaborar en la implementación del currículo regionalizado ya que este proceso no podrá concretizarse sin su participación. Hacemos conocer que el Proyecto Sociocomunitario Productivo del pueblo Machineri es la crianza de peces, a partir de esta actividad productiva se está implementando el currículo regionalizado.

Nación Itonama

La nación Itonama está en tres municipios: Huacaraje, Magdalena y parte de la provincia Mamoré. La construcción del currículo regionalizado, ha sido un desafío para el ILC, porque hay muchas comunidades dispersas en un territorio muy amplio. Únicamente hay diez hablantes de la lengua originaria, de los cuales seis no saben escribir ni leer en el idioma.

Con relación al currículo regionalizado, se lo ha elaborado en los tres niveles; inicial, primario y secundario, su construcción se inició el año

2012 y se concluyó el 2015, a la fecha se encuentra concluido quedando pendiente la socialización y la aprobación por parte del pueblo.

Entre las limitaciones por las cuales atravesó durante el proceso de su construcción fueron: La burocracia de los municipios y la poca voluntad de colaborar en el proceso de implementación del modelo educativo.

Otra de las dificultades es que los maestros consideraban que los ILCs eran los responsables de la construcción del currículo regionalizado y no estaban dispuestos a colaborar en su elaboración. Se ha visto la necesidad de contar con el apoyo técnico del ME y de los maestros porque hay algunos vacíos en la organización de los contenidos. En la etapa de socialización, se necesitará el apoyo de los maestros y sus propuestas de acuerdo a su experiencia en aula.

No podemos dejar de mencionar el tema económico, ya que la falta de recursos económicos condiciona nuestra llegada a las comunidades a socializar el currículo regionalizado. Cabe hacer notar que los ILCs no cuentan con recursos económicos adicionales y en muchos casos utilizan sus propios ingresos económicos para movilizarse a las comunidades. Por lo señalado, se sugiere que desde el ME, se impulse, bajo medidas legales, el apoyo económico desde los gobiernos municipales.

Nación Cavineño

El pueblo Cavineño está ubicado en los departamentos de Beni y Pando. Los técnicos del ILC han sido una parte fundamental en la construcción del currículo regionalizado.

El trabajo de construcción del currículo regionalizado se inició a partir de talleres en las comunidades cavineñas, donde participaron todos los actores involucrados en el tema educativo; sabios, sabias, padres, madres de familia, técnicos ILC, direcciones departamentales, distritales, capitanías, maestros bilingües y otras instituciones. La construcción del currículo regionalizado se la realizó en los tres niveles: inicial, primaria y secundaria. Hacemos notar que este proceso no fue fácil de realizar, este trabajo no hubiera sido posible sin el apoyo de los técnicos de las direcciones departamentales de

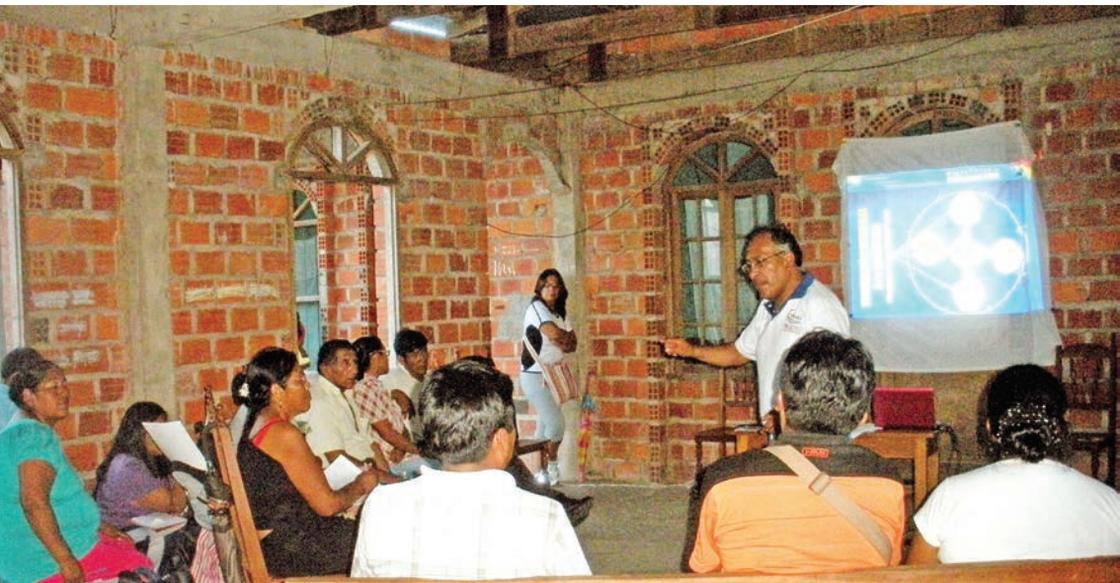
educación de Beni y Pando. Pese a todas las dificultades entre las cuales se encuentra el económico ya que no se cuenta con el apoyo de los municipios, se logró concluir el currículo regionalizado y actualmente está en proceso de resolución ministerial.

Con relación a nuestra lengua originaria, la mayoría de las personas mayores hablan la lengua y fueron convocados para todos los talleres así como también los sabios y sabias, para que aporten los saberes y conocimientos del pueblo, de igual manera, se involucró a los jóvenes en este proceso.

Nación Tacana

El pueblo tacana está en tres departamentos: en el Norte de La Paz, Beni y Pando. El primer paso fue la coordinación de actividades con las autoridades educativas tanto regionales como nacionales.

Posteriormente, se realizaron varios talleres con sabios para recoger los saberes y conocimientos de este pueblo. Esta información fue procesada por el técnico ILC que desarrolló los contenidos y los ejes articuladores de nivel inicial, primario y secundario. Una vez terminada esta etapa, se incluyó a los maestros en la revisión y complementación de los contenidos y los ejes articuladores. La participación de este sector fue muy importante ya que con su ayuda se formularon los objetivos holísticos, las orientaciones metodológicas, los criterios de evaluación y productos.



Actualmente, el currículo regionalizado se encuentra en espera de su Resolución Ministerial. Sin embargo, el desafío más grande es su implementación, para lo cual, se involucrará a las maestras y maestros más destacados y comprometidos con el modelo, y como incentivo se les va a otorgar un reconocimiento a nivel distrital y municipal.

Nación Quechua

Para la nación Quechua, el idioma expresa el pensamiento filosófico y las maneras de pensar de un pueblo que no se pueden traducir de manera exacta. El currículo regionalizado de la nación Quechua, está aprobado y cuenta con su resolución ministerial. Este proceso, ha llevado alrededor de siete años de trabajo.

En la primera etapa de este proceso, se ha convocado a sabios de la nación Quechua de los cuatro departamentos (Cochabamba, Chuquisaca, La Paz y Oruro). Posteriormente, se ha trabajado con sabios y maestros; en la tercera etapa solo con maestros y por último, se ha socializado el documento a las organizaciones sociales matrices. La primera dificultad por la que atravesamos, ha sido referente a que los actores que fueron parte de la construcción del C.R., no han permanecido durante todo el proceso; con la llegada de nuevos actores había que volver a empezar y esto ha retrasado la culminación del documento.

Se trabajó en la armonización del currículo del nivel primario el cual se encuentra socializado y aprobado y se está en la fase de implementación en algunas unidades educativas. Para el nivel inicial se ha trabajado en los distritos de Mizque en Cochabamba, Puna en Potosí e Icla en Chuquisaca, lugares donde la institución Plan Internacional ya tenía experiencia en educación inicial. De tal manera, se ha coordinado el trabajo con educadoras de nivel inicial y se ha hecho un taller entre los tres municipios para aprobar el currículo a nivel inicial. Actualmente, se encuentra en la etapa de socialización de los planes y programas de este nivel.

En cuanto al nivel inicial no escolarizado, la razón social, histórica y cultural por la que muchos padres se niegan a que sus hijos entren al Sistema Escolar, es porque la escuela ha privado de la de transmisión cultural y lingüística

a los niños de esta edad. Por tal razón, se ha parado la construcción del currículo no escolarizado de nivel inicial. Este proceso ha sido un diálogo cultural, no un proceso de construcción, sino un proceso de producción.

Otro de los problemas es el concepto de enseñanza – aprendizaje; en la concepción Quechua, no existe la concepción de enseñar, todo es aprendizaje. Esto significa una creación mutua, no solo en cuanto a las personas, sino también a las plantas, animales, espíritus, eso es para los quechuas vivir con la Pachamama. Esta es la educación comunitaria. En esa línea, en el currículo se desarrolla una serie de contenidos comunales.

Para la implementación del currículo regionalizado las autoridades municipales se han comprometido a financiar, a apoyar en el aspecto logístico.

Para el nivel secundario, se ha continuado con la misma estrategia de construcción participativa, para lo cual se convoca a sabios y sabias para conocer qué es lo que quieren que se enseñe en el nivel secundario. Desde la comunidad, la concepción que se tiene del Proyecto Sociocomunitario Productivo va más allá, no es una estrategia pedagógica, sino es un instrumento que contribuye al desarrollo del municipio.

La participación de los padres y madres de familia fue limitada en el proceso de construcción del currículo regionalizado del nivel secundario, porque los padres de familia no son especialistas en las materias de física, química y matemáticas, por lo cual, se decidió convocar a grupos de maestros por especialidades. Este proceso se llevó adelante con el apoyo financiero del Ministerio de Educación, Fe y Alegría, Cruz Roja Internacional y Acción Andina de Educación.

La dificultad en el nivel secundario, es que en las áreas de física, química y matemáticas, no hay muchos conocimientos de la cultura Quechua para armonizar con el currículo base. Por tanto, se optó por hacer que el contexto sea más apto para la enseñanza, incluyéndose distintas actividades en el aprendizaje como la cocina, el arado, el tejido y otros. De tal manera, los espacios de la vida cotidiana se han convertido en espacios de

aprendizaje. En secundaria queda pendiente hacer que los conocimientos quechuas sean equiparables a los conocimientos universales.

Nación Aymara

El pueblo Aymara está en cuatro departamentos: Oruro, Potosí, Cochabamba y La Paz. En la construcción del currículo regionalizado de primaria y secundaria, han participado los padres de familia, consejos educativos, directores distritales, maestros y organizaciones sociales.

Actualmente, el Consejo Educativo Aymara está evaluando si las unidades educativas están aplicando o no el currículo regionalizado y de qué manera lo están haciendo. En el nivel de primaria el currículo se está implementando, a través del PSP. Sin embargo, en el nivel secundario hay dificultades en la implementación debido a la carga horaria.

En un principio, en las áreas urbanas, algunos maestros se han negado a la implementación del currículo regionalizado, alegando que éste es solo para áreas rurales. Actualmente, el currículo regionalizado se está implementando en muchas escuelas tanto del área rural como urbana, incluso en escuelas particulares donde se está impartiendo Aymara como L2. A la fecha el Consejo Educativo Aymara está elaborando el currículo regionalizado no escolarizado del nivel inicial.

Con relación a los currículos diversificados, existen experiencias de su construcción en el municipio aymara de Jesús de Machaca.

Nación Afroboliviana

La construcción del currículo regionalizado comienza con la creación del Consejo Educativo del Pueblo Afroboliviano. A partir de entonces, se inicia su proceso de construcción, para ello, se trabaja en mesas técnicas en las diferentes comunidades de las provincias Nor Yungas, Sud yungas, Caranavi e Inquisivi del departamento de La Paz. En el proceso de construcción se incorporó a sabios y sabias de esas comunidades y también a representantes de las organizaciones de La Paz, Santa Cruz, Cochabamba y Sucre, dónde el pueblo Afroboliviano tiene presencia significativa. Asimismo, se incorporó

a maestros, maestras, autoridades educativas regionales y al Ministerio de Educación. El objetivo de la construcción del currículo regionalizado del pueblo Afroboliviano fue el de recuperar los saberes y conocimientos del pueblo. Desde el 2013, el ILC asume la responsabilidad de continuar con el proceso de construcción del documento. Actualmente, se cuenta con el currículo regionalizado del nivel primario y secundario concluido, con resolución ministerial, armonizado y en proceso de implementación, quedando pendiente la socialización en todas las regiones con presencia Afroboliviana. A la fecha, nos falta la conclusión del currículo regionalizado del nivel inicial escolarizado y no escolarizado, mismo que cuenta con un buen porcentaje de avance.

Con relación a la implementación del currículo regionalizado, a la fecha se está implementando en cinco unidades educativas piloto del territorio de nuestro pueblo ubicado en las provincias Sud y Nor yungas del departamento de La Paz. Se ha decidido hacer la implementación en pocas unidades porque se pretende hacer un seguimiento rígido con capacitación constante a maestros y maestras para que la implementación sea adecuada.

Referente a la lengua, la principal dificultad ha sido su recuperación, a pesar de ello, se está haciendo la creación del alfabeto y diccionario de la lengua Afroboliviana. Otra de las dificultades es que no se cuenta con profesores afrobolivianos. Se debe considerar que es poco probable que un maestro asuma como suya una cultura ajena; esto implica que los maestros enseñen bajo la mirada de su propia cultura, sin plasmar la cosmovisión del pueblo donde se encuentran desarrollando sus actividades laborales. Trabajar en esta dificultad es un desafío no solo para el pueblo Afroboliviano sino también para las autoridades educativas.

En los planes y programas del currículo regionalizado se han incorporado los saberes y conocimientos; sin embargo, es frecuente que los maestros y maestras no revisen los planes y programas del currículo regionalizado del pueblo Afroboliviano, por lo cual consideramos que se debe trabajar en este aspecto. Por otro lado, se ha visto la posibilidad de incorporar a los sabios y sabias en los procesos educativos de las aulas para garantizar el abordaje de los saberes y conocimientos.



Nación Yuracaré

La nación Yuracaré está en cuatro departamentos: Cochabamba, Beni, Santa Cruz y parte de La Paz. A partir de la creación de su Consejo Educativo, se ha empezado a dar curso, a la construcción del currículo regionalizado y actualmente, este documento cuenta con Resolución Ministerial. Así también, existe un diccionario y un alfabeto consolidado.

El proceso de construcción del currículo regionalizado ha generado un aprendizaje muy importante ya que hemos recuperado nuestros saberes y conocimientos. Sin embargo, hay una falta de coordinación con las autoridades locales para la implementación en todos los distritos que corresponde. Respecto a las orientaciones metodológicas, se ha identificado que se requiere mayor capacitación a los maestros y maestras que trabajan en las unidades educativas de nuestro territorio para lograr su aplicación, ya que se identifican muchas debilidades.

La implementación del currículo regionalizado necesita de materiales, para lo cual consideramos que los maestros y maestras son un elemento importante ya que pasan clases solo por las mañanas y durante la tarde pueden elaborar estos materiales, sin embargo, es un tema que aún se lo debe trabajar con las autoridades, ya que hasta la fecha no hay resultados sobre este tema.

Para la implementación del currículo regionalizado se han seleccionado cuatro UE yuracaré del nivel primario, en dicho proceso se identifica que la debilidad es la falta de profesores pertenecientes a la nación Yuracaré ya que los maestros que trabajan en las UE Yuracaré, son quechuas, aunque se debe destacar que los mismos por encontrarse trabajando varios años en este territorio, hablan la lengua yuracaré. Frente a esta realidad se deben buscar soluciones estratégicas desde todos los sectores involucrados en la educación. Por otro lado, necesitamos también vincular a la escuela con el desarrollo local, donde deben estar involucrados, los sabios y sabias indígenas, directores departamentales, distritales, maestros, padres de familia entre otros.

Frente al panorama de los currículos regionalizados, se debe destacar que a pesar de las limitaciones, hay importantes avances en el aprendizaje de lenguas originarias. Muchas experiencias de maestros y maestras, a través del PSP, han logrado el rescate de saberes y conocimientos. A sí mismo el PROFOCOM ha significado un avance muy importante para la implementación del MESCP.

Posterior a la presentación de las experiencias de construcción e implementación de los currículos regionalizados desde las naciones y pueblos indígenas originarios, los participantes identificaron aspectos que involucran a todos los currículos regionalizados, los cuales deben ser puestos en discusión, dichos elementos se abordan en los siguientes acápite:

Concepciones culturales

Las concepciones del occidente y de los pueblos indígenas son diferentes. Por ejemplo “runa” o “jaqui” en Aymara o Quechua, no significa solo persona, tiene contenidos mucho más profundos. Se debe conocer cuál es el sentido de estos saberes para incluirlos en el proceso de armonización de los currículos regionalizados con el currículo base. Las NyPIOs, entran en una relación de reciprocidad con lo sagrado o lo divino, esta relación se da “frente a frente”, no se “endiosa” como en occidente.

Por eso consideramos que la identidad cultural está reflejada en el currículo regionalizado, está relacionada al ser, estar, tiempo y espacio. La identidad está relacionada no solamente al ser humano, sino a la naturaleza. Por tanto, no debe reflejarse una identidad antropocéntrica. Este tema se considera que es un reto ya que lograr que los conocimientos ancestrales tengan actualidad en el siglo XXI, y generen interés en los estudiantes es un desafío y tarea para seguir trabajando.

Sin embargo, a título de fortalecer la identidad, algunos maestros hacen cosas incoherentes, como tocar ciertos instrumentos musicales que no son de la temporada. Esto se debe a una falta de reflexión sobre la diferencia entre occidente y las NyPIOs. En el caso Aymara, por ejemplo, la helada es un señor que camina en la pampa y no sube al cerro, va saltando de lugar en lugar. Entonces, la misma palabra helada representa mucho más que únicamente un estado climático. Sin embargo, los maestros muchas veces desconocen estos sentidos profundos de la cosmovisión de los NyPIOs y se limitan a enseñar bailes o el aynthapi como parte de los saberes y conocimientos. Estos sentidos profundos de las NyPIOs, deben incluirse en los currículos regionalizados y ser abordados desde su esencia en el proceso de implementación.

Actualmente, se ha identificado que los maestros desconocen las predicciones del tiempo y todos los saberes y conocimientos en relación a la naturaleza y a los fenómenos naturales conocidos por los ancestros, quienes a pesar de no ser astrónomos o biólogos tenían un amplio conocimiento de la naturaleza y sus ciclos. Generalmente, los maestros no manejan la complejidad de la sabiduría de las NyPIOs del cuales parte la lengua originaria, misma que además, pasó por todo el proceso de castellanización, ya que antes lo que hacía el indio no servía, y se lo tiraba al tacho de basura. Por lo tanto, este aspecto es un desafío para los maestros y maestras ya que deben cambiar su estructura mental el cual es parte del proceso de descolonización.

Articulación

Se ha tildado al currículo regionalizado de ser indigenista porque se cimienta en los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígenas. Sin embargo, el proceso de armonización entre el currículo regionalizado con el currículo base, es una forma de implementar el currículo del Sistema Educativo Plurinacional, de manera complementaria entre los saberes y conocimientos indígena originarios con contenidos universales y lograr así un encuentro armónico desde la teoría y práctica.

Con relación a los currículos diversificados, si bien ya existen currículos regionalizados, el avance en el currículo diversificado es considerablemente menor, sin embargo debemos garantizar la articulación entre ambos, para lo cual surge la necesidad de trabajar unas guías que orienten este camino.

Así mismo, se considera que la participación de los maestros es de vital importancia en los procesos de armonización del currículo regionalizado con el currículo base. Se necesita que el maestro se apropie de los lineamientos de armonización para que posteriormente los implemente con mayor conocimiento.

En este sentido, se necesita apoyo técnico pedagógico en el proceso de armonización e implementación de los currículos regionalizados además de talleres de capacitación para los maestros.

Construcción, implementación y seguimiento de los currículos regionalizados

Un elemento central en la implementación de los currículos regionalizados, es el compromiso de los maestros y de otros actores involucrados en la educación. Por otro lado, es importante promover la sistematización de experiencias del proceso de construcción e implementación de los CR, donde además se refleje el esfuerzo y compromiso de los maestros que participaron de este proceso. Así también se deben llevar a cabo encuentros e intercambios de experiencias entre las NyPIOs, para que la implementación se lo realice de manera acertada.

En el marco del trabajo comunitario, consideramos que las NyPIOs que tienen mayor avance, podrían ayudar a las que aún están elaborando su currículo regionalizado. En ese sentido, es importante compartir la experiencia del proceso de construcción, armonización, complementación e implementación entre los pueblos.

Por otro lado, con el programa de formación de maestros, se identificó que los mismos están tomando conciencia ya que podemos afirmar que se está implementando los currículos regionalizados, sin embargo, se identificó una de las mayores debilidades de este proceso, y es el no contar con maestros que hablen las lenguas originarias. Por lo tanto, es necesario contar con estrategias para el proceso de seguimiento en este tema. Otro de los problemas identificados en los maestros es que los mismos trabajan en otras actividades, esto les quita tiempo para redactar sus estrategias, revisar las propuestas, capacitarse y producir materiales.

Otra de las dificultades identificadas, misma que es de mucha preocupación, es la implementación de los currículos regionalizados en las áreas urbanas, las NyPIOs consideran que los currículos regionalizados deben implementarse en todo el país y en todos los subsistemas educativos, para esto los consejos educativos y los pueblos indígenas necesitan producir materiales desde nuestra cosmovisión y socializar el currículo regionalizado, aspecto que lamentablemente pasa por el tema económico.

Referente a la alfabetización, tenemos el firme desafío de alfabetizar en lenguas originarias ya que la realidad nos ha mostrado que los maestros que enseñan el idioma originario no saben “hablar en lengua originaria”, por lo cual se debe encontrar una estrategia que permita que al margen del escalafón del Magisterio Nacional, los hablantes originarios del idioma puedan enseñar las lenguas originarias. Se considera que la lengua originaria no se debe reducir a un solo maestro, los planes de estudios no contemplan la separación de la lengua originaria del resto de la enseñanza.

Coordinación

Uno de los aspectos a mejorar, es la coordinación entre los Consejos Educativos, los ILC y otros actores involucrados en el tema educativo, para construir e implementar los currículos regionalizados. Algunos Consejos tienen serios problemas para trabajar de manera coordinada con los municipios y padres de familia, en ese sentido asumen solos la construcción de los currículos regionalizados.

La coordinación es un elemento fundamental para la implementación del modelo educativos sociocomunitario productivo, ya que por ejemplo en Sucre y Potosí la coordinación entre autoridades educativas, padres, madres de familia y maestros ha permitido llevar adelante esta tarea, a esto se suma la capacitación permanente a los maestros, que sin coordinación, tampoco hubiera sido posible trabajarla. Así mismo, sin el apoyo político y sin coordinación interinstitucional, no se podrá avanzar desde ningún punto de vista en ninguno de los tres niveles de concreción del currículo.

Municipio

Se ha identificado que los municipios no conocen los avances que se están realizando en la implementación del MESCP por lo tanto, no colaboran económicamente para la implementación de los PSP, siendo que es necesario conocer el potencial económico de cada comunidad para implementar el Proyecto Sociocomunitario Productivo, aspecto que no se trabaja desde los municipios. No es desconocido que la prioridad de los municipios es invertir en infraestructura y no así en educación. Por esta razón es que consideramos que se necesita una medida legal para que los municipios apoyen en la implementación del MESCP donde la lengua y cultura son pilares fundamentales para el desarrollo de todas las regiones. A manera de sugerencia, consideramos que los gobiernos municipales deben crear una secretaría para apoyar la construcción e implementación de los currículos regionalizados y designar presupuesto. Así mismo, se debe profundizar la coordinación interinstitucional entre instancias gubernamentales, para conseguir apoyo de los municipios a través de programas.

Con relación a los padres de familia, el trabajo realizado hasta la fecha, nos permite identificar que los padres, madres de familia y las autoridades, no están sensibilizados respecto a que la escuela tiene que dar respuesta a las necesidades de la comunidad. La escuela debe trabajar de manera coordinada con la comunidad, para lo cual es necesario articular con los padres de familia y las autoridades originarias.

Uno de los desafíos es lograr la alfabetización en lengua indígena. Sin embargo, es frecuente que los profesores que enseñan el idioma originario no saben hablar, por lo cual se debe encontrar las estrategias para que, a pesar de las exigencias en el escalafón del Magisterio, los hablantes de las lenguas originarias puedan enseñar en las instancias que correspondan.

Proyecciones y retos para consolidar la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe

A continuación de manera sintética se plantea las proyecciones propuestas por los participantes de la mesa, mismos que coadyuvarán a consolidar la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe:

- La aplicación de los currículos regionalizados, deben partir desde las comunidades de cada Nación y Pueblo Indígena, con la participación de las abuelas, abuelos, sabios, sabias, organizaciones sociales, entidades autónomas territoriales, instituciones educativas y productivas entre otras.
- Se debe sistematizar la información recogida sobre los saberes, conocimientos, ciencia, tecnología ancestral, lengua, cultura, producción, territorialidad, maneras de gobernarse entre otros temas; teniendo en cuenta la cosmovisión de los pueblos indígenas.
- Los currículos aprobados con resolución ministerial, deben pasar por la fase de la armonización y complementariedad con el Currículo Base, para la implementación y desarrollo práctico y teórico.

- Las organizaciones sociales, CEPOs, técnicos de EIIPs, e ILCs, deben aunar esfuerzos para generar reuniones de sensibilización con las autoridades de entidades autónomas territoriales, municipios, mancomunidades, gobernaciones, direcciones departamentales y coordinadores del PROFOCOM, para que la implementación de los currículos regionalizados sea óptimo y mancomunada.
- Las NyPIOs que ya cuenten con el currículo regionalizado armonizado, deben priorizar su implementación a través de escuelas referenciales con la participación de padres de familia, autoridades administrativas, docentes, entre otros; comprendiendo en su plenitud el Modelo Sociocomunitario Productivo.
- Todas las Naciones y Pueblos Indígena Originarios y Afrobolivianos, en coordinación con sus organizaciones sociales, deben realizar un mapeo general de la presencia de las organizaciones no gubernamentales, para involucrarlas en el proceso del desarrollo e implementación de los Currículos Regionalizados con recursos técnicos y económicos.
- Cada Nación y Pueblo Indígena, a través de su CEPO, ILCs/EIIPs, deben generar espacios de debate constante con los facilitadores del PROFOCOM, para poner sobre la palestra la situación de la implementación de los currículos regionalizados.
- La implementación de los currículos regionalizados, no solo debe darse en los contextos rurales, debe darse también en los contextos urbanos, ya que este documento es un instrumento de descolonización de estructuras institucionales públicas y privadas.
- Cada NyPIO, debe continuar en la construcción del currículo regionalizado, para la educación alternativa y especial, en los niveles de inicial, primaria y secundaria.

Propuestas de la mesa 2

Currículo base y regionalizado

- Generar un proceso de socialización de los lineamientos a autoridades municipales, educativas y NyPIOC, para la construcción del currículo regionalizado en los tres sub sistemas: regular, alternativa y especial (inicial, primaria, secundaria).
- Los ILC y CEPOs son un pilar fundamental y brazo técnico operativo en la construcción de los currículos regionalizados. Se requiere talleres de capacitación para la construcción, armonización e implementación los currículos.
- Encuentros intergeneracionales con sabios y sabias para el rescate de saberes y la construcción de currículos regionales.
- Suscripción de convenios y profundización de la coordinación interinstitucional para la construcción, armonización e implementación de los currículos.
- Apoyo técnico continuo del Ministerio y otras entidades para la construcción del currículo regionalizado, principalmente para los pueblos alejados.
- Intercambio de experiencias sobre la construcción y armonización del currículo regionalizado.
- Prestar atención a los contenidos de gestión de riesgos en el currículo base y regionalizado.
- Elaborar criterios de armonización y socializarlos.
- Gestión de recursos (municipales, de gobernaciones u otras instituciones) para la impresión, construcción e implementación de documentos.
- Gestión de ítems para los ILCs.

Participación social comunitaria en educación

“Necesitamos de todos para que la educación genere un cambio. Se debe asumir que los Consejos Educativos somos todos”

Las preguntas guía en torno a las cuales surgió el debate en la mesa fueron: ¿De qué manera la participación social ayuda en la implementación de la EIPP? y ¿qué acciones deberíamos realizar para fortalecer la PSC (Participación Social Comunitaria)? La mesa ha contado con la experiencia en participación social comunitaria de diferentes actores de tierras altas, tierras bajas, valles, del área urbana, del área rural y de distintas naciones y pueblos indígena originarios campesinos. La pluralidad de participantes, han mostrado experiencias muy distintas en la aplicación de la participación social comunitaria.

Esta diversidad ha vertido una serie de opiniones divergentes e incluso opuestas en cuanto a las experiencias de participación y organización social comunitaria en las unidades educativas. Sin embargo, se ha intentado abordar el tema desde objetivos comunes, desde una mirada a las demandas comunes, evitando posiciones polarizadas. Uno de los objetivos fue sumar fuerzas para llevar adelante el proyecto social productivo y lograr una visión global de complementación.

Para el trabajo en mesa, los participantes se han planteado la identificación de los problemas, la manera en la que se ha avanzado desde cada lugar y los desafíos que se visibilizan.

Carencia de normativa

Uno de los elementos fundamentales de la transformación educativa es la conformación de los Consejos Educativos Social Comunitarios. Algunos

participantes aseguran que se ha hecho un diagnóstico y solo en algunas zonas se habrían conformado estos consejos. Se señaló que hay cierta confusión porque en la conformación de los Consejos no se han incluido a las comunidades, ni a las organizaciones sociales.

Sin duda, en un inicio la discusión giró en torno a la principal dificultad: la carencia del reglamento sobre la participación social comunitaria. En este tema se han dado dos posiciones divergentes. Por un lado se señaló que hace varios años se aprobó la Ley N° 070, la misma que se viene implementando. Sin embargo, hay un vacío legal en cuanto a la participación. Sin un Decreto Reglamentario no se puede desarrollar ninguna estrategia. Se requiere en primer lugar que se “raye la cancha”, que se apruebe el Decreto Reglamentario. De lo contrario, las propuestas existentes y las que se vayan generando no van a poder ser implementadas. Por tanto, se debe proponer que él ME, que es la instancia que da la norma, asuma la construcción de un consenso en participación social. Se sugirió una convocatoria a todas las instancias pro-ponentes, que se vinculen a la participación social, para definir una reglamentación a la brevedad posible.

En contraposición, se ha argumentado que el trabajo de la mesa no se puede detener debido al vacío en la normativa. Se ha planteado que se debe evitar ver la parte normativa como una excusa para no trabajar en el tema. En todo el país hay participación social, entonces, no se debe limitar el tema a un reglamento. Más bien, se debe aprovechar el encuentro como un espacio que permita debatir de qué manera la participación social ayuda en la implementación de la EIIP y del MESCP. En este entendido, se requiere identificar las estrategias que se deben emplear para fortalecer la participación social comunitaria, para lograr llegar a un consenso con los padres de familia.

La Ley N° 070 tiene una concepción de educación comunitaria y bajo ese enfoque se plantea la existencia de los Consejos. El Consejo está conformado por los diferentes actores dentro de la comunidad educativa; hay una Ley que respalda esta participación. Por tanto, si bien no existe una normativa que reglamente el funcionamiento de los Consejos, la misma Ley

N° 070 de Educación ampara su existencia y es la base para determinar la estructura e institucionalidad de los mismos.

El MESCP es comunitario y requiere la participación en armonía de todos. El modelo se está construyendo con la participación social comunitaria, que no se limita a los CEPOs y a las Juntas Educativas; sino que incluye también a docentes y estudiantes. Por tanto, la mesa ha visto la necesidad de conocer desde la experiencia, qué se requiere hacer para mejorar la participación social comunitaria.

Como antecedente, con la Ley N°1565 existía una normativa que especificaba el funcionamiento de las Juntas Escolares, mientras que ahora no se sabe cómo va a funcionar la participación en los Consejos. Por ejemplo, en el área rural, en la zona andina en particular, los cargos comunarios son por sayaña (parcela individual) y se organizan de manera rotativa. En tal sentido, a pesar que la norma dice que la participación en las Juntas debe ser por dos años; en las comunidades los cargos se organizan por un año y las autoridades de las Juntas Educativas también cumplen este periodo. Mientras que en la ciudad el tipo de organización es distinto. Entonces, estas diferencias deben ser tomadas en cuenta para la reglamentación de los Consejos Educativos. La variación de formas de organización, debe visibilizarse para concretizar los Consejos Educativos Socio-comunitarios.

Se reconoce que el Decreto Supremo de la participación social comunitaria, no va a resolver los problemas de coordinación interinstitucional y las necesidades de capacitación de los miembros de los Consejos Educativos Sociales Comunitarios. El Decreto Supremo va a ratificar lo que establece la Ley N° 070.

Junta Escolar

Se recordó que la razón por la que se ha pensado cambiar a las Juntas Escolares es por su tipo de organización. En áreas dispersas, donde habían pocos profesores, la Junta Escolar funcionaba al servicio de los maestros. Algunas UE en áreas rurales, tenían su “jardín escolar”, que era una huerta



cultivada por los comunarios para el consumo de los maestros. Por ello, no se quiere dar continuidad a las juntas; más bien, fortalecer la comunidad educativa que son principalmente, los estudiantes y los padres de familia.

Por otro lado, hasta ahora la participación social en la escuela, se ejerce desde el control y la administración y no desde la construcción de propuestas educativas. Ante estas acciones, el ME debería llamar a una reunión de consenso y de construcción de los acuerdos y de todas las propuestas existentes, partiendo de la idea de que la educación involucra a todos, para poder cambiar esta realidad a una educación más participativa. Es importante que la participación de los pueblos y naciones no se entienda como un control a los maestros, sino como una participación que involucre sus propuestas, sus conocimientos y saberes. Para ello, es necesario revisar y fortalecer la propuesta de los CEPOs.

El principal obstáculo en la implementación es que no hay una normativa de cómo manejar los Consejos. Entonces, en muchos lugares donde se han conformado los Consejos Educativos, siguen manteniendo la organización de la Junta Escolar con un nombre distinto. Esto se debe a que es la manera en la que los padres de familia se han organizado por varios años.

Otra razón, es que ha salido una resolución que señala que las Juntas de padres de familia son parte de los Consejos, lo que se ha entendido como si las Juntas fueran los Consejos. El resultado ha sido que en varias

UE hay una confusión acerca de lo que es el Consejo Educativo Social Comunitario. Se vio la necesidad de que el ME haga llegar una copia de la R.M. 750/2015 de la Juntas Escolares la sociedad civil; con ello se va a posibilitar la conformación y el fortalecimiento de los Consejos Educativos en los diferentes niveles organizacionales. Un proceso de socialización, que permita que la población tenga más conocimiento del tema, contribuirá a una participación social comunitaria más acorde a las propuestas del nuevo modelo educativo.

Otro factor importante es que en el MESCP la educación se unifica, no hay una educación rural ni una educación urbana, es una. Las federaciones del magisterio siguen divididas en urbanas y rurales. Esta estructura de organización hace que en las áreas urbanas se quieran mantener las Juntas Escolares como modelo de educación; mientras que en las zonas rurales están de acuerdo con la nueva propuesta del Consejo Educativo Social Comunitario. Hay tensiones y divisiones que no ha podido unificar y reglamentar en cuanto a participación.

Capacitación

A pesar de la falta de reglamentación sobre la participación social comunitaria, se necesita apoyo y capacitación para la organizar a los Consejos Educativos. Se señaló la necesidad de involucrar a las autoridades municipales para conseguir apoyo económico. Sin embargo, las autoridades exigen que los Consejos estén legalmente constituidos para poder apoyarlos económicamente.

Todos los participantes han visto que una de las necesidades más urgentes es la socialización y capacitación porque mientras no se sepa cuál es el concepto de participación social comunitaria, no se va a poder avanzar en su implementación. Por lo tanto, una de las principales tareas es la sensibilización a las comunidades, a los padres, a las autoridades, a las organizaciones sociales y a todos los actores. No obstante, una tarea pendiente es definir quiénes van a capacitar a quiénes y cómo se va a organizar este proceso de capacitación y socialización. Para ello, se precisa distribuir responsabilidades.

En cuanto a la difusión, si las autoridades municipales no conocen lo que son los Consejos Educativos ni la importancia de la participación social comunitaria, va a ser mucho más difícil que estas autoridades estén dispuestas a apoyar económicamente a los PSPs. Por tal razón, los primeros pasos deben ser capacitar, sensibilizar y socializar.

La participación social comunitaria, reúne a todas las instancias. Sin embargo, se necesita ver la forma de integrar a todos los actores. Si se habla de una educación integral, para los próximos encuentros se debería invitar al municipio. También, se requieren talleres de información. El municipio y todas las instancias de la participación social tienen que entender qué es la educación productiva y de qué manera deben apoyar y participar en la educación.

La socialización de la Ley N° 070, busca consolidar la información y el apoyo en las organizaciones matrices y toda la comunidad educativa. Los padres de familia no están enterados del enfoque del MESCP, esto dificulta su participación como actores participativos. Se sugiere distribuir los cuadernillos populares del PROFOCOM, dirigidos a padres de familia para informar sobre el MESCP. Este trabajo podría ser coordinado con las ESFM y también con las Direcciones Departamentales y Distritales.

Por otro lado, hay la necesidad de que los representantes de los Consejos y las organizaciones estén más involucrados en la educación. El Consejo Educativo tiene que coordinar con las Direcciones Departamentales y Distritales, pero también incluir a los amautas (sabios) de las comunidades que son personas mayores, “bibliotecas andantes”. Nuestra identidad, cultura y lengua tiene que nacer desde el corazón de la comunidad.

Proyecto Socio Productivo

En muchos lugares hay un vacío en la definición de los PSPs, es por esto que los huertos escolares se replican de una UE a otra. Se requiere plantear estrategias comunicativas para mejorar esta situación; pero también estrategias de capa-citación y sostenibilidad y a la vez, de impulso al cumplimiento de las normas.



Asimismo, hace falta fortalecer los PSPs, se deben conseguir apoyo de los municipios y gobernaciones. El PSP tiene que ser autosostenible, tiene que estar relacionado al contexto productivo de la región. La sociedad civil, las organizaciones sociales y los padres de familia tienen que direccionar este proyecto. En tal sentido, se quiere lograr que el PSP no sea de una UE, sino de toda la región, para ello, se necesita llegar a un consenso y definir de qué manera se va a llevar a cabo la articulación entre los diferentes actores. Una de las dificultades actuales, es que los maestros prefieren realizar el PSP enmarcado únicamente en la UE, pues esto les demanda menos trabajo que la realización un PSP que involucra a toda la región.

Se debe ver de qué manera fortalecer los PSPs con la participación social comunitaria, muchas autoridades y padres de familia no están involucradas en los PSP o no conocen la orientación del MESC. Los PSP nacen a partir de las necesidades de cada región.

Algunos participantes señalan que en las áreas rurales sí están funcionando los Consejos Educativos y que las alcaldías han colaborado con la formación de Núcleos y con apoyo económico para la implementación de los PSPs. Este apoyo es de vital importancia, pero no en todas las UE se cuenta con el mismo. Una de las limitaciones es que los gobiernos municipales solicitan normas para apoyar económicamente y es frecuente que se priorizan obras de infraestructura. Uno de los planteamientos de la mesa,

ha sido la necesidad de contar con un decreto que obligue a los gobiernos municipales a apoyar temas educativos y en la implementación de los PSPs.

Otro punto, es determinar quiénes son los responsables de gestionar financiamiento para la educación. Sin la normativa aprobada por el ME no es posible determinar que éste sea el rol de los Consejos Educativos. Se reconoce que esta tarea no es sencilla, ya que implica hacer un proceso de socialización, proponer un proyecto y introducirlo en el POA, si es que se cuenta con la voluntad de la alcaldía. Además se debe tomar en cuenta que los Consejos no cuentan con re-cursos, lo que limita sus acciones.

De todas maneras, uno de los roles centrales de los Consejos debería ser incidir, a través de los municipios y gobernaciones, en las estrategias para concretar el modelo educativo. Las estrategias que se emprendan, deben ser sólidas y lograr una participación permanente, porque muchos padres dejan de participar en los Consejos ya que priorizan su trabajo, “con el compromiso no comen nuestros hijos”. Si bien los Consejos Educativos requieren de apoyo, no hay que perder de vista que las organizaciones y los dirigentes funcionan mientras hay un apoyo económico y técnico. Cuando éste se acaba, el programa cae o los participantes van perdiendo interés.

Se necesita motivar a la población para generar su participación, para ello hay una apertura de parte del ME. En el caso de la nación guaraní, se ha hecho un convenio con educación permanente, (instancia del ME) y se está trabajando en la capacitación de los miembros del Consejo durante dos años.

Pérdida de valores de los estudiantes

Para lograr una transformación educativa real, se requiere dejar de lado los discursos para pasar a la acción, la ley está hecha en base a lo comunitario. Entonces, el objetivo debe ser formar a jóvenes profesionales que vuelvan a la comunidad. La transformación educativa no es de la noche a la mañana, implica un proceso con mucho compromiso.

Una de las dificultades en este proceso es que los jóvenes prefieren hablar

castellano y no su lengua materna, incluso en sus comunidades; a ello se suma el hecho de que muchos docentes no saben hablar el idioma originario de las zonas donde trabajan. Otra dificultad identificada, es que hay un cambio de actitud en los estudiantes, que han perdido el respeto por los maestros y en alguna medida han perdió el interés por el estudio.

Los participantes de la mesa consideran que estos problemas se deben a que la música, la danza, los medios de comunicación son alienantes. Por ello, los jóvenes no quieren hablar su idioma. Todos los valores que establece la CPE, la reciprocidad, la complementariedad, Ama Sua (no seas ladrón), Ama Llulla (no seas mentiroso) y Ama Kella (no seas flojo); son destruidos en la televisión, donde vemos programas extranjeros. Hay un choque entre lo nuestro y lo occidental y estas son actitudes que afectan a la educación.

Entonces, parte de la lucha por la educación debe ser luchar contra el coloniaje, para ello hay que incentivar la producción propia de conocimientos. Al recuperar la lengua y cultura se van a recuperar también los valores. En este sentido, se debe garantizar la implementación del currículo regionalizado, que es además una manera de romper con la educación colonial.

Se ha señalado también que se debe abrir la agenda de los Consejos a varios temas que corresponde trabajar en las escuelas: la violencia, calidad educativa, embarazos adolescentes, las necesidades en la formación docente, entre otros. Se requiere apoyar a los planes de acción y planificación de los Consejos y bus-car un mínimo financiamiento para cumplir la agenda de trabajo.

Los primeros pasos en la implementación de la participación social comunitaria

A pesar de las limitaciones, es urgente la consolidación de los Consejos a nivel nacional, es un comienzo. Una vez conformados, se tiene que empezar con los talleres de capacitación, para ello se van a crear alianzas y se van a comprometer a las Direcciones Distritales y Departamentales. Se necesita poner en práctica las propuestas.

Asimismo, es necesario establecer qué UE van a funcionar como Núcleo y apoyar a diez UE. Las alcaldías y subalcaldías tienen que equipar a los Núcleos Educativos, pero hay que definir quién va a gestionar este apoyo.

Como parte de este proceso, se necesita hacer un mapeo de quiénes son realmente los actores involucrados en la participación social comunitaria en educación. A partir de ello se va a hacer una planificación real. Asimismo, como aún no hay una reglamentación de roles y funciones, en las comunidades se limita la responsabilidad al presidente del Consejo o de la Junta. Por tanto, se debe hacer un plan de trabajo y asignar roles a los Consejos.

Una de las labores pendientes, es ampliar los espacios de la participación social comunitaria, no tiene que ser solo responsabilidad del ME, sino también se debe involucrar a otros ministerios y también a universidades.

Todos los pasos en materia educativa, deben realizarse junto con a las organizaciones sociales. Se sugiere que los CEPOs, brazos operativos de las organizaciones matrices, puedan incidir en la formación de maestros para asegurar que en los primeros años de formación, se incorpore el tema de participación social comunitaria. En este sentido, se deben plantear estrategias pedagógicas a ser manejadas en la participación social comunitaria.

Lo más importante es el compromiso y el seguimiento a la implementación de la participación social comunitaria para que lo que se establezca no quede únicamente en papel. El problema de no tener una reglamentación, de no tener “la cancha rayada”, es la dificultad de concretar las propuestas. Por tanto, él ME debe hacer todo lo posible para dinamizar la participación social comunitaria.

Propuestas de la mesa 3

Participación social comunitaria en educación

De acuerdo al trabajo de la mesa, los temas más importantes, para promover la participación social comunitaria, serían los siguientes:

- Exigencia de aprobación de la Resolución Ministerial para los CEPOs.
- Exigencia de la promulgación de normas sobre participación social comunitaria a partir de las propuestas existentes.
- Trabajar el Decreto Supremo de la reglamentación de las instancias de participación social comunitaria.
- Convocar a todas las organizaciones para llegar a un consenso para la aprobación del Decreto. Se necesita llegar a un acuerdo entre CEPOs y padres de familia.
- Conformación de los Consejos Educativos en sus diferentes niveles: UA, Núcleo, Distrito.
- Mejorar la coordinación con las organizaciones matrices.

Capacitación

- Promover espacios de socialización sobre las normas relacionadas con los Consejos Educativos.
- Sensibilización para crear compromiso con los padres, maestros y otros.
- Cuadernillo popular de padres de familia. Convenios con el PROFOCOM para la difusión de las cartillas para dar a conocer el MESCP.
- Definir las responsabilidades de los actores.
- Involucrar a los municipios, directores departamentales, distritales en los PSP.

- Incluir el tema de la participación social comunitaria en la formación inicial y permanente de maestros.
- Formación de los gestores de educación.
- Talleres de información para que todos estén involucrados en la participación social comunitaria y la implementación del PSP.

Apoyo en el plan de acción de los Consejos Educativos

- Cada Consejo Educativo debe contar con un plan de acción donde deben considerar temas específicos como violencia, discriminación, género, entre otros.

Gestión de los recursos

- Buscar apoyo económico para el funcionamiento de la participación social comunitaria.

La educación intracultural y plurilingüe en la formación de maestros

“La diversidad cultural del país es nuestra riqueza”

La pregunta guía en torno a la cuál surgió el debate en la mesa fue: ¿Cómo podríamos mejorar la formación de maestros para la EIIP? La mesa estuvo conformada en su mayoría por directores académicos de todo el país, quienes pro-pusieron partir de un análisis sobre las debilidades de las ESFM y UA de la que son parte. Una vez identificadas las principales debilidades, se hizo un “apthapi de ideas” con el fin de buscar alternativas y soluciones para mejorar la EIIP en la formación de maestros. Los participantes han coincidido en señalar que las ESFM son claves para la implementación de una real EIIP, puesto que son los formadores de la nueva generación de maestros y maestras.

Carencia de maestros que hablen la lengua indígena

Todos los participantes reconocen los amplios logros en el avance de la EIIP. Sin embargo, reconocen también que se puede mejorar el trabajo. Se señaló que en muchos lugares, en particular en tierras bajas, una de las debilidades de la implementación de la EIIP es la carencia de maestros que hablen la lengua indígena. Una de las razones de ello, son las exigencias de ME, que en las compulsas pone como requisito que los postulantes tengan un nivel de licenciatura o maestría. Estas exigencias no corresponden al nivel académico de la mayor parte de los hablantes de un idioma nativo. Por tanto, la mayoría de los profesores de las unidades académicas, en particular en tierras bajas, no son hablantes de la lengua. Esta es una de las principales limitaciones para la implementación adecuada de la EIIP, pues para la lograr una EIIP es necesario que el maestro maneje la lengua del lugar.

Esta dificultad ha tenido un impacto más severo en las escuelas de tierras bajas. En el caso de la ESFM Rafael Chávez Ortiz, pese a que está ubicada en el norte del departamento de Santa Cruz, sólo se enseñaba quechua. Esta limitación se debía a dos principales factores. Por una lado, a la carencia de maestros de lengua guaraní que aunque hablen el idioma, no cumplían con las exigencias del ME de contar con un grado de licenciatura. Por otro lado, al desconocimiento del idioma guaraní por parte de los estudiantes, es decir, por la carencia de maestros del idioma, los estudiantes no tenían la oportunidad de conocer el idioma y de “enamorarse” del mismo.

Una de las problemáticas relacionadas a este punto, es que cuando los maestros son de otras zonas, por ejemplo, maestros altioplánicos que enseñan en tierras bajas, es frecuente que si no han aprendido el idioma y la cultura del lugar, enseñan su propia cultura. Este es un conflicto, pues se señaló también que “al maestro no se lo puedo condenar a su región”. Por ende, se debe tratar de inmiscuir a los maestros en la cultura del lugar. De tal manera, desde las ESFM se debe formar a maestros capaces de trabajar con otras culturas, en otras lenguas.

Se reconoce que el ME se están haciendo esfuerzos para profesionalizar y titular a hablantes de lenguas originarias para poder contar con suficiente personal que sea de la cultura del lugar. Sin embargo, los requisitos del ME de contar con un grado académico impiden la incorporación de varias lenguas en la formación de maestros; es el caso del idioma zamuco, bésiro y muchos otros. Por lo tanto, las ESFM solo enseñan una o dos lenguas y no la diversidad de idiomas presente en los departamentos. Por ejemplo en la ESFM de Puerto Rico en Pando, a pesar de que existen varias naciones indígenas y varios idiomas en el departamento, se enseña solamente cavineño, esto se constituye en un desafío para la escuela. Por otro lado, de los siete maestros de cavineño, solo tres hablan el idioma como lengua materna, mientras que dos de los otros cuatro maestros, están aprendiendo al mismo tiempo que ensañando la lengua. Se ha coincidido en que es necesario incluir a todas las naciones e idiomas indígenas en el Sistema de Educación del Estado Plurinacional.

Diversidad cultural

Otro de los desafíos que se enfrenta, es que en zonas como Beni, Pando, Santa Cruz y norte de La Paz, existen diferentes culturas y lenguas. Los estudiantes que asisten a las ESFM en estas regiones, son de distintas naciones y pueblos indígenas, además de un gran número de estudiantes del altiplano. De tal manera, se da una pluralidad de representatividad de lenguas y culturas. Esta diversidad cultural, que si bien es una riqueza en sí misma, se convierte en un desafío al momento de enseñar una lengua originaria, pues implica la necesidad de escoger una de las ellas para la enseñanza.

En cuanto a la diversidad cultural de los estudiantes, si bien en la escuela se imparte una de las lenguas originarias, hay estudiantes que hablan otros idiomas. Este es el caso de ESFM de Serrano que cuenta con estudiantes que hablan ay-mara, quechua y guaraní. La ESFM Puerto Rico en Pando, también cuenta con muchos estudiantes altiplánicos. Una de las propuestas fue que se impartan los idiomas quechua y aymara en Pando, por si estos estudiantes vuelven a dar clases a sus zonas de origen; otras propuestas giraban en torno a la necesidad de recuperar las lenguas locales y que éstas sean impartidas en las ESFM.

En algunas escuelas los estudiantes demandaron que se respete el principio de personalidad para que ellos puedan rendir examen en su propio idioma. Sin embargo, en tierras bajas se enfrentan importantes deficiencias por la carencia de maestros que manejen lenguas indígenas de tierras bajas en las ESFM.

Por otro lado, muchos idiomas varían de acuerdo a zonas, en una zona se habla de una manera y en otra zona de manera distinta. Este es el caso del idioma mojeño que tiene dos principales variantes: mojeño ignaciano y mojeño trinitario. De tal manera, que unificar la escritura y el lenguaje de las diferentes variantes se convierte en un desafío para la enseñanza. Acá se ve la necesidad de realizar un trabajo coordinado con otras instituciones para lograr enfrentar una de las principales debilidades: la falta de material didáctico. En este sentido, como tarea pendiente está la creación de



material didáctico con un idioma estandarizado que sea manejado por todos de manera similar. De esta forma se puede institucionalizar el idioma a través de los materiales.

En algunos casos, se ha intentado enfrentar esta dificultad haciendo un plan de institucionalización de la lengua en las ESFM. Por ejemplo, en el caso de la ESFM Juan Misael Saracho, este proceso se ha llevado a cabo reuniendo a todos los profesores de guaraní para que afinen las diferencias y acuerden el tipo de enseñanza.

Otra dificultad es que hay varios pueblos indígenas que se encuentran dispersos en distintos departamentos. Por ejemplo, el pueblo tacana se encuentra en tres departamentos: La Paz, Beni y Pando. Mientras que los guaraníes se encuentran en Santa Cruz, Tarija y Chuquisaca. Esto dificulta el apoyo a políticas educativas por parte de los gobiernos municipales, que no pueden invertir recursos fuera de su territorio.

Coordinación interinstitucional y espacios de uso de la lengua

Se ha señalado, un vacío en la coordinación con los ILCs en el trabajo de rescate, en particular en zonas donde hay pocos hablantes de lenguas originaras. De todas maneras, una de las fortalezas de gran parte de las ESFM es el compromiso de trabajo de los maestros y su disposición de

coordinar y aunar esfuerzos con instituciones como el ILC y los CEPOs para generar un trabajo coordinado entre las ESFM y fortalecer la EIIP. Los ILCs que están presentes en los 9 departamentos deberían coordinar con las Direcciones Departamentales y Distritales en la implementación de las lenguas. Los participantes de la mesa ven que las reuniones de coordinación deben tener cierta periodicidad y metas claras. Se debería dar una relación constante con los ILCs, caso contrario, las ESFM “bailan por su lado” y los ILCs también “bailan por su lado”.

Asimismo, uno de los problemas que se enfrenta al momento de desarrollar la EIIP, es que principalmente en áreas urbanas, los maestros avanzan en el aprendizaje de un idioma originario en la escuela, pero no tienen dónde practicarlo. Es decir, el uso de este idioma está restringido a la clase y a los talleres de la ESFM ya que fuera de sus muros, todo es en castellano. Es una debilidad estructural para la EIIP. Lo que se busca desde las ESFM es el apoyo para crear otros espacios de utilización de la lengua.

Una de las sugerencias en este sentido, ha sido utilizar las NTICs para crear otros espacios de comunicación en el idioma. Algunos maestros han creado grupos de whatsapp y se comunican a través de este medio con los estudiantes en idioma originario. Este tipo de iniciativas se podría mejorar dándoles una capacitación a los maestros sobre la utilización de las NTICs. Otra manera de crear espacios es a través de ferias educativas. También se sugirió involucrar a los medios de comunicación en la EIIP y conseguir espacios de difusión de programas en lenguas indígenas.

Además se necesita que el IPELC haga un monitoreo y apoye en el trabajo de coordinación con las ESFM. También se siente un vacío en el relacionamiento con movimientos sociales, por lo que es necesario generar vínculos de coordinación con estos sectores.

A pesar de la importancia de crear espacios de uso del lenguaje fuera de las UE, no se debe dejar de trabajar en el uso de la lengua indígena, en todas las actividades internas en las UE. Entre ellas: cantar el himno nacional en idioma originario, componer canciones, hacer obras teatrales, materiales audiovisuales, ferias, entre otros.

Motivación para el uso y adquisición de la lengua originaria

Otro de los obstáculos por el que atraviesan las ESFM es la falta de interés e incluso rechazo de parte de muchos estudiantes para aprender una lengua indígena. Algunos directores, han señalado que frecuentemente los estudiantes pasan clases y talleres de lengua originaria únicamente con el fin de obtener la licenciatura como maestros, pero sin un interés real por hablar, enseñar y revalorizar el idioma. Muchos de ellos aprenden lo estrictamente necesario para pasar el curso, pero no pueden mantener una conversación en el idioma originario. En tal sentido, todos los estudiantes terminan con un certificado de hablantes de un idioma indígena, aunque este documento no refleje la realidad. Por tanto, se sugiere que para las siguientes convocatorias para maestros, se tome en cuenta, más allá del certificado, a las personas que verdaderamente manejan el idioma.

De igual forma, hay una constante queja de varios estudiantes por la carga horaria del idioma originario. Algunos maestros identifican que esto se debe a que no existe una necesidad real de aprender el idioma puesto que las clases se imparten en castellano. Algunos estudiantes no ven la importancia de aprender un idioma originario: “no estamos estudiando para quechua, no es nuestra especialidad”. Relacionado a ello, hay una frustración de estudiantes que son monolingües en castellano y que tienen dificultades para el aprendizaje de otra lengua. Se debe notar que en muchas zonas la gran mayoría de los estudiantes no son hablantes de un idioma originario.

Asimismo, en algunas ESFM se ha notado que los mismos maestros del idioma originario no mostraban mucha motivación en la enseñanza. Si los profesores no están motivados, generan también un desinterés en los estudiantes. Por un lado, se requiere identificar la causa del problema, cuál es la razón por la que los estudiantes no tienen interés. Por otro lado, hacen falta métodos didácticos de aprendizaje, lo que se convierte en un reto para las ESFM y todo el Sistema Educativo Plurinacional.

Algunos participantes han indicado que los maestros del taller complementario no saben la lengua, están aprendiendo y al mismo tiempo están enseñando. Hay una falta significativa de recursos humanos que va

a reflejarse en los resultados de la formación de los nuevos maestros. Se ha propuesto la realización de diplomados para los docentes de todas las especialidades. Se ve la necesidad de capacitar a los docentes de todas las especialidades, con una mirada metodológica y formativa.

Uno de los desincentivos para el aprendizaje de la lengua, es la identificación política que se ha hecho del MESCP. Algunos estudiantes dicen: “con el Evo se muere el nuevo MESCP”. De tal manera, la transformación educativa ha sido vista como parte de un partido político. Hay que desmitificar este error, porque el cambio educativo es una demanda de los pueblos y naciones y se requiere darle sostenibilidad.

Sin embargo, hay que destacar que ni todos los docentes, ni todos los estudiantes tienen desinterés por adquirir y por enseñar la lengua. Muchos de ellos son maestros didácticos que están muy comprometidos con la enseñanza y son in-geñosos para generar materiales educativos.

En tal sentido, los maestros proponen generar la necesidad del uso del idioma en los estudiantes y docentes. Por ejemplo, si las clases son impartidas en idioma originario, los estudiantes y docentes van a tener la necesidad de aprender-lo. Se propone buscar espacios en que los docentes se colaboren entre sí para mejorar y ampliar el uso de la lengua. Una de las formas de generar la necesidad de uso del idioma es ir a las comunidades, esto implica no solo fortalecer el uso de la lengua entre los docentes y



estudiantes, sino también, reforzar la intraculturalidad e interculturalidad. Pasar tiempo en las comunidades les permitiría a los docentes investigar la cultura del lugar, para enseñar de manera más contextualizada conociendo los saberes y conocimientos de los pueblos y naciones. Asimismo, se plantea la necesidad del manejo del idioma por parte de las autoridades y que a partir de ellos, se generen espacios para interactuar en idioma originario. También, las autoridades deberían tener relación con las comunidades, hacer investigación e involucrarse de manera más directa en la EIIP.

Por otro lado, los participantes de la mesa han identificado que muchos de los estudiantes han mostrado un cambio hacia una mayor valoración cultural y un orgullo de pertenecer a una cultura indígena. Así también, algunos tienen dominio de alguna lengua indígena. En este sentido, se ha sugerido promover la identidad de los estudiantes y fortalecer su interés y avance en la adquisición de la lengua. Para ello se pueden utilizar parámetros diferenciados de titulación en el idioma originario para promover el interés en los estudiantes.

Se planteó que para avanzar en la lengua se necesitan metas bien claras y apoyo para producir materiales educativos. También, se necesitan maestros que hablen la lengua y que la enseñen con materiales de soporte. En este sentido, se sugirió que las ESFM deberían trabajar en la producción de material educativo didáctico para ver los frutos en los siguientes años. Se requieren también diccionarios que incorporen los nuevos términos que se están implementando con el MESCP, como “estrategias metodológicas” y términos de formación técnica como “sistemas computacionales”, “programas”, entre otros. Para ello, hace falta personal enfocado en trabajar con el equipo de docentes de lengua, para apoyar su formación didáctica de estos docentes.

Las ESFM deben apoyar la formación de profesores de lengua originaria. Se ha destacado que el IPELC debería trabajar en el rescate de materiales propios de los pueblos y naciones, para trabajar de manera adecuada en la implementación de los currículos regionalizados que tienen carácter intracultural.

Uso inadecuado de la intraculturalidad e interculturalidad

Frecuentemente, maestros y estudiantes han confundido el sentido de la EIIP con actividades folclóricas. Muchos de los proyectos de las escuelas giran en torno a la vestimenta, festivales de danza y a las hierbas medicinales y se “atoran” en eso. Sin embargo, las culturas son mucho más que eso. Se ha identificado que hay un escaso trabajo en intraculturalidad y una falta de relacionamiento entre ESFM de tierras altas con ESFM de tierras bajas. Se deberían generar espacios de mayor intercambio, se sugiere que en los siguientes encuentros participen también los maestros que son quienes implementan la política educativa y ven las dificultades de la implementación en el aula.

En este sentido, se ha planteado que el idioma debe adecuarse a la formación integral, holística del MESCP. Se necesita insertar en la enseñanza de la lengua elementos del contexto y de la cultura. No se puede querer algo que no se conoce. Es necesario conocer el idioma para tener interés en aprenderlo, pero es necesario también conocer la historia de las naciones y pueblos originarios campesinos, pues esto permitiría lograr una enseñanza integral y no desligada. Este es un desafío: transitar hacia una educación descolonizadora y plurilingüe.

Se sugirió generar políticas como la creación de becas, ingreso directo o inclusive la licenciatura en idioma originario, que atraigan a los jóvenes indígenas para formarse en las ESFM. Políticas de este tipo podrían dotar, en un futuro cercano, de maestros que manejen el idioma originario. Se debe lograr que la recuperación y el uso de los idiomas originarios sea una realidad.

Desafíos en la implementación de las lenguas originarias

No se ha logrado romper del todo la alienación cultural que dejó el coloniaje, pues aún se siente que hay una desvalorización de lo propio y hay una negación de algunos estudiantes a admitir que hablan un idioma o que pertenecen a una cultura indígena. En algunos lugares, los padres demandan que sus hijos aprendan en castellano, “mi hijo no ha venido

a aprender aimara”. No se puede negar, que en las comunidades aún es vergonzante el uso de la lengua indígena y muchas padres prefieren que sus hijos no hablen su idioma. Por tanto, se requiere una sensibilización a los padres y una estrategia de trabajo para enfrentar este problema estructural.

Asimismo, otro problema en la enseñanza ha sido la dificultad de articulación de áreas. Es decir, el uso de la lengua originaria se restringe al profesor de la especialidad, mientras que los profesores de matemáticas, química u otras especialidades no incorporan la lengua en sus clases. Además, algunos docentes de lengua han sido discriminados en un principio dentro de las mismas ESFM. En muchos casos no se ha dado una coordinación entre docentes de las distintas especialidades para determinar las estrategias para implementar la lengua en sus escuelas.

Se sugiere que una o dos clases a la semana cada profesor de cualquier especialidad imparta una clase en idioma originario. También se sugiere que un día toda la UE desde las autoridades hasta los estudiantes se comuniquen en lengua originaria, aunque no todos los maestros manejan un idioma originario, se debe hacer un esfuerzo por implementar la lengua. Sin embargo, en las tierras bajas los idiomas originarios están en una situación de alta vulnerabilidad.

Además, por la numerosa migración de población andina, hay dificultades de implementar las lenguas originarias, ya que los estudiantes del altiplano solicitan que se respete el principio de personalidad.

Las dificultades que se identifican actualmente, van a tener una repercusión en el futuro cercano, uno de los problemas en tal sentido, es que así hablen o no el idioma originario, “todos” tiene un certificado de hablantes de lengua, estos van a ser los futuros profesores de los niños. Entonces, se sugiere, que haya un seguimiento desde el ME que pueda dar cuenta de qué maestros realmente hablan y cuáles no. En este sentido, se deberían designar los nuevos cargos para maestros de acuerdo al idioma que manejen los postulantes; por ejemplo, los cargos en la zona aymara deberían ser

ocupados por maestros aymara hablantes. Se debería capacitar al personal para lograr pasar de la enseñanza de la lengua a enseñar en la lengua.

Por otro lado, el modelo educativo, el uso de la lengua y la revalorización de saberes y conocimientos propios de las naciones indígenas, han sido identificados como elementos que deben implementarse únicamente en el área rural. Se necesita generar mayor sensibilización a la transformación educativa en el área urbana y una implementación real del currículo regionalizado. Se puede hacer una difusión permanente en las escuelas, se sugiere por ejemplo hacer olimpiadas de las lenguas indígenas.

Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios han planteado propuestas que se han vertido en los currículos regionalizados. Esto debe ser incorporado en la malla curricular de la formación docente, para que los maestros salgan con estos contenidos y los articulen a la investigación científica.

Propuestas la mesa 4

La educación intracultural y plurilingüe en la formación de maestros

- Uso gradual y permanente del idioma originario.
- Creación de laboratorios de lengua originaria que cuente con grabadora.
 - Incorporar las NTICs en la enseñanza de las lenguas indígenas. Crear programas de uso de la lengua a través de celulares y de internet.
- Construcción e interacción con la comunidades originarias.
- Producción y publicación institucional de investigaciones en idioma originario a cargo del IPELC.
- Organización de talleres de mejoramiento de la lengua originaria.
- Articulación del trabajo docente de las diferentes especialidades con las IEPC-P (Investigación Educativa y Práctica Comunitaria y Producción de Conocimiento) PEC (Práctica Educativa Comunitaria) y talleres complementarios.
- Las unidades de formación inicial tienen que estar articuladas con los pueblos indígenas originarios del contexto.
- Creación de pagina web donde se publiquen temas en lenguas originarias.
- Generar estímulos positivos a los maestros con iniciativas de enseñanza que apliquen metodologías didácticas de aprendizaje.
- Alianzas interinstitucionales con la alcaldía, con la Dirección Distrital, la ESFM, el IPELC y otras instituciones.
- Presentar trabajos de grado en idioma originario.
- Producción audiovisual de obras literarias, historias, poesías, etc., en lengua originaria.
- Spots publicitarios de promoción del uso de la lengua originaria.
- A través de medios de comunicación, generar procesos intensivos para concientizar a las familias en el uso del idioma.
- Creación de un decreto para que el IPELC se involucre en el seguimiento de la enseñanza de la lengua en las ESFM.
- Construcción del currículo regionalizado.

CONCLUSIONES
PRIMER ENCUENTRO PLURINACIONAL DE EDUCACION INTRACULTURAL
INTERCULTURAL Y PLURILINGUISMOS

La Paz, 11 de noviembre de 2015

En la ciudad de La Paz, salón de eventos AUDITORIO, se realizó el PRIMER ENCUENTRO PLURINACIONAL DE EDUCACION INTRACULTURAL INTERCULTURAL Y PLURILINGUE, con la participación de la Confederación Nacional de Mujeres Campesina Indígena Originaria Bartolina Sisa, El Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu, los Consejos Educativos de Pueblos Originarios: CNC CEPOs, CEA, CENAQ, CEPOG, CEPOCH, CEPOIM, CEPIG, CENY, CENIT, CENU, CEPA y CENAB; la UNIBOL Quechua Casimiro Huanca, las Direcciones Departamentales de Educación de Oruro, Chuquisaca, Potosí, Tarija, Beni, Santa Cruz, Cochabamba, Pando y La Paz; la Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia, la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia, Confederación Nacional de Estudiantes de Secundaria de Bolivia, las Escuelas Superiores de Formación de Maestros; Instituciones y ONGs de apoyo a las organizaciones indígenas; el Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas y sus Institutos de Lenguas y Culturas por Nación y Pueblo indígena Originario Afrobolivianos; y la representación de gubernamental de los Ministerios de Educación, Justicia, Autonomías, la Escuela de Gestión Pública Plurinacional, la Universidad Pedagógica, la Cámara de Senadores, el Convenio Andrés Bello y PROEIB Andes.

El encuentro se dio inicio con un acto inauguración en la que los representantes de las organizaciones y el Ministro de Educación, resaltaron la importancia que tiene para el Sistema Educativo Plurinacional, el desarrollo de las lenguas indígenas, los currículos regionalizados, la formación de maestros para contextos multiculturales y plurilingües, sobre todo la participación de las organizaciones indígenas y sociales en la definición e implementación de políticas educativas en beneficio de los pueblos indígena originario campesinos y afrobolivianos.

De acuerdo a la agenda de trabajo se efectuaron las conferencias magistrales que dieron cuenta de experiencias concretas en diferentes escenarios, como las académicas, en el modelo educativo socio comunitario productivo y sobre todo en la concreción en el aula. Estos aportes fueron debatidos en cuatro mesas de trabajos cuyos resultados se socializaron en plenaria central. Por consiguiente el resumen de conclusiones que se aprueba es el siguiente:

1. Lengua y cultura en el SEP

- El IPELC realizara cursos de capacitación pedagógica cultural y lingüística para los técnicos de los institutos de lenguas y culturas.
- Los ILCs trabajaran señalética en lenguas indígena originaria coordinando con las gobernaciones y municipios según el principio de territorialidad.
- Las instancias legítimas y legales facultadas para certificar el conocimiento de las lenguas son los ILCs. Por tanto, es urgente que estas instancias realicen acuerdos, convenios con instituciones de educación superior como las universidades, institutos técnicos, ESFM y otros a través del IPELC en coordinación con sus organizaciones indígena originaria respectiva.



desarrollo de lenguas y culturas a través de los ILCs, en las regiones que les corresponde.

Los CNC CEPOs e IPELC deben iniciar gestiones ante organismos internacionales y nacionales para que se declare DECENIO DE LAS LENGUAS INDIGENAS ORIGINARIAS AFROBOLIVIANAS con el propósito de resarcir los daños causados a las lenguas y culturas durante la colonia y república.

El Ministerio de Educación, previa coordinación con el CNC CEPOs mejorara los artículos referidos a la EIIP y las lenguas en la RM N° 001/2016 para su implementación en las Unidades Educativas, Centros de Educación Alternativa y Especial, puntos de alfabetización y Post-alfabetización.

El IPELC, los ILCs, CNC CEPOs, UPIIP y DGFM deben coordinar con el IGM, INE y otras instancias para elaborar un mapa de ubicación lingüística y cultural.

Los ESFM deben tomar en cuenta en el marco de la Ley, obligatoriamente en la práctica educativa comunitaria la aplicación de los currículos regionalizados sobre todo el manejo de la lengua indígena originario.

Los proyectos de educación inicial en familia comunitaria no escolarizada que está formulando el Ministerio de Educación deben ser consensuados con el IPELC, pueblo indígena originario afrobolivianos y otras instituciones para que sean cultural y lingüísticamente pertinente.

El IPELC – ILCs, los CEPOs en coordinación con sus organizaciones matrices y el ME – UPIIP realizarán gestiones para que los alfabetos en proceso de construcción sean probados con DS. Previamente los ILCs realizarán congresos lingüísticos de aprobación.

El IPELC – ILCs apoyados por el ME – UPIIP contactará y en lo posible realizarán una reunión con representantes de medios de comunicación del Estado y privados, para que se emita programas en lenguas de las culturas de los PIOs.

El IPELC – ILCs fortalecerán las estrategias de difusión de las lenguas y culturas a través de las redes sociales.

Artículo base y regionalizado

El Ministerio de Educación seguirá apoyando la realización de talleres para la construcción, aprobación, armonización e implementación de los currículos regionalizados, se priorizará talleres con docentes.

Los CEPOs en coordinación con el ME – UPIIP realizara una reunión con todas las instituciones, fundaciones, ONGs e iglesias para conformar alianzas estratégicas que permita la aplicación adecuada y oportuna de los currículos regionalizados.

Los CEPOs en coordinación con sus organizaciones matrices y el IPELC - ILCs definirán la implementación de sus currículos regionalizados de manera gradual, considerando contextos urbanos y zonas de desplazamiento interno, para este efecto harán llegar al ME un plan de ampliación de núcleos referenciales que detalle donde, como y con que se implementara.

- El IPELC – ILC, CNC CEPOs en coordinación con el ME – UPIIP organizaran una reunión con la Coordinación Nacional del PROFOCOM, para socializar los materiales que se están utilizando en la formación de maestros.
- La Universidad Pedagógica conjuntamente con el IPELC y en coordinación con los CEPOs organizaran reuniones de socialización de los programas post graduales en EIIP y otros.
- Las ESFM internamente organizaran olimpiadas de saberes y conocimientos, los resultados serán difundido para fortalecer la formación y actualización de los docentes de manera general.
- El Ministerio de Educación a través de la DGFM organizaran eventos de capacitación sobre tecnologías de informática y comunicación, para los docente de las de las ESFM – UA donde participaran los ILCs y organizaciones a fin de conformar redes de apoyo a la Educación Intracultural intercultural y Plurilingüe, sobre todo para fortalecer la implementación de los currículos regionalizados.
- Las Escuelas Superiores de Formación de Maestros establecerán centros de investigación y producción de materiales sobre la EIIP, en esta línea se conformarán comisiones editoriales (IPELC, ILC, CEPOS y otros) que validen el contenido de las publicaciones.
- Las Unidades de Formación inicial de maestras y maestros tienen que estar articuladas con trabajos de campo en las comunidades e interactuar con las NyPIOS del contexto territorial.
- Las ESFM – UA institucionalizaran el uso oral y escrito de las lenguas indígena originaria, en la gestión institucional y académica, con el apoyo del IPELC, ILCs y CEPOs de sus regiones.

RECOMENDACIONES

- Desarrollar campañas de difusión y concientización para la revalorización de las lenguas indígena originaria.

Robt Ag 9

Lic. Roberto Ivan Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN

Padro

Pedro Padro
DIRECTOR GENERAL EJECUTIVO
INSTITUTO PLURINACIONAL DE ESTUDIO
DE LENGUAS Y CULTURAS

[Signature]

COMITÉ DE NACIONES Y PUEBLOS INDÍGENA
CAMARA DE SENADORES
ASAMBLEA LEGISLATIVA PLURINACIONAL

[Signature]

COMITÉ DE NACIONES Y PUEBLOS INDÍGENA
CAMARA DE SENADORES
ASAMBLEA LEGISLATIVA PLURINACIONAL

Lic. Ana María Arancibia A.
TEC. ILC. QUEBECUA
INSTITUTO PLURINACIONAL DE ESTUDIO
DE LENGUAS Y CULTURAS
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

[Signature]

Juan Carlos Larrañaga Gonzales
COORDINADOR DE INVESTIGACIONES
LINGÜÍSTICAS Y CULTURALES

[Signature]
GARY TORREZ C.
VISION MUNDIAL BOLIVIA

[Signature]
FERNANDO TABORDA VILLARDEZ
CEBIAE

[Signature]
w. Est. B. P. 666 D
M.A.S.C. - CANTONERIA

[Signature]
Martin Papa Cambori
CEA P.O.
[Signature]
Ojala Calles
CEA. P.O.

[Signature]
Monroto Torres Herrera
FACULTAD DE CEB y P.O.

[Signature]
Gonzalo Alvarado de la B
WWF - Bolivia

[Signature]
Mery Yvner Arcaui
TIC-CEA
[Signature]
Samuel Morales T.

[Signature]
Jenny Quares
Din Distrital Achocalla

[Signature]
Proy. José María Moza
TECNICA
INSTITUTO LENGUA Y CULTURA
MOJERNO IGNACIANO

[Signature]
Necem Memari

[Signature]
Ana Eli Suketa G.
CNC-CEPOS

[Signature]
Eva Araya M.
CNC-CEPOS

[Signature]
Hernán Gilgado Morales C.
DDE - POTOSI

[Signature]
Dr. David Berrios
DIRECTOR ACADEMICO
ESFM. JOSE DAVID BERRIOS
GAIZA "D"

[Signature]
Alex Villalba J.B.
TIC. CEPOS.

[Signature]
Carolina Guillón
TIC. ILCG - J.A.

[Signature]
Yessenia Sotro Espinola
TECNICA
I.L.C. - CANCHANA

[Signature]
David Aruguie Pérez
Director Ejecutivo
Comisión Boliviana Derecho Educación

[Signature]
Proy. Liderto Gamboa
DIRECTOR DISTRITAL EDUCATIVO
VILLA MACHARETI
Machareti - Chuquisaca



[Signature]
Gamberto V. Quispe Velarde
QUIRUSIKI WASIMANTA
KHUSKAKAMAQ.

~~Prof. Milton Ortiz Vaca~~
COORDINADOR I.L.C. PACANJARA
Rabemza - Beni - Bolivia

~~Kathia Zoraya Alcacer G.~~
COORDINADORA
INSTITUTO DE LENGUA Y CULTURA
AFROBOLIVIANO - ILCAFR0

~~Hector Paz y~~
TEC. ILCAFR0

~~Zenaida Pérez Salinas~~
TECNICA ILCAFR0

~~Vivis Sánchez Cardón~~
TEL. ILCAFR0

~~Johana Rodríguez~~
TEL. ESP0CT

~~Mario Rojas~~
Plan International

~~Ely Mayo~~
I.L.C. Kabinano

~~Agustino Machugua Domínguez~~
COORDINADOR
I.L.C. - ESE EJA

~~Prof. Fructuoso Cautje Rojas~~
COORDINADOR
INSTITUTO DE LENGUA Y CULTURA
JOC0BINIANA

~~Prof. Stanislaw Muirva Moza~~
TEC. SEGUNDA NIV. DE CEPOMA
MOR0S0 KANGLIANO

~~Mario Yacamán H.~~
TE - KALLAWAPA

~~Excmo. Jacaranda Yachina~~
Tecnico. CNC - CEP0S
Tienas Bajas
CI 4199331-26

~~David Oñe A.~~
I.L.C. Chécob0

~~Vitaliano Huanca T.~~
PCIO - E6PP

~~Mrs. Luis Anarachi V.~~
DIRECTOR ACADEMICO
ESFM "SIMÓN BOLÍVAR"

~~Lic. Esteban Quispe Alanoca~~
COORDINADOR GENERAL
INSTITUTO DE LENGUA Y CULTURA
DE LA NACIÓN AYMARÁ

~~M. Cs. LUXO E. Fernández López~~
DIRECTOR ACADEMICO
ESFM "VILLAROMA"

~~Guillermo Soto~~

~~Florencia Gabriela~~
florencia@yahoo.com

~~Mrs. María Carla F.~~
DIRECTOR ACADEMICO
ESFM "FRANZ TAMAYO"
Villas Serrano y Chuquisac.

~~Lic. Rosalinda López Ramírez~~
COORDINADORA GENERAL DE EDUCACION
MNSUC0YMA

~~Excmo. Arismendi Villavicencio~~
COM. DE DIFUSION Y COMUNICACION
CONSEJO LEGISLATIVO AYMARÁ
"C.B.A."

~~Antonio González Cacho~~
ILCAFR0

~~Lic. Esteban Quispe Alanoca~~
DIRECTOR ACADEMICO
ESFM "FRANZ TAMAYO" LLCA

Eliseo Antezana N.
PRESIDENTE - CENY

García
García
COORDINADOR
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y DESARROLLOS EDUCATIVOS
MINISTERIO DE EDUCACION

Prof. Gertrudis Maldonado Maño
COORDINADORA - ILCNY
MAREDES



Mercy Noel Chaves
Coord. de E.M.P. Distal ILCN
I.P.E.L.C. - MIN. EDU



Prof. Aldo Raffar P.
COORDINADOR
I.L.C. - MACHINERI

Jaime Rodríguez García
DIRECTOR DISTRITAL TAPARARI

Alfonso Chirundo
PDTE. CONSEJO FOLCLORICO
AROBOLIVIANO



Lic. Jose Camarisco Pilo
COORDINADOR GENERAL
INSTITUTO DE LENGUA Y CULTURA
NACION LECO

Sofía Huallpa Quispe
Prof. Yaminahua

Lic. Angélica Inta Chasqui
COORDINADORA PARA EL DESARROLLO
DE LA LENGUA Y CULTURA
DE LA PUNTA

Valentin Roca Gamada
Miguel
DDE Beni
Fe y Alegria

Eructo Condori Camara
COORDINADOR
RADIO PACHA QUMASA
CONSEJO EDUCATIVO AYMARÁ

Lic. Lino Bello Riquarmino
DIRECTOR ACADEMICO
ESFM "RAFAEL GARCIA ORTIZ"
Ponchabato - Santa Cruz - Bolivia

DIRECCION MONTAÑO

Lic. Margarita
MUNICIPIO DEPENDIENTE DEL GOBIERNO
DE BOLIVIA - D.E.L.

Lic. Basilio Jerez Gómez
C.I. 2509010 LP
DDE LA PAZ

Lic. Sergio Ponce Ica
DDE - CBB4

MSc. Rodolfo Manuel Quera
DIRECTOR ACADEMICO
E.S.F.M. "ISMAEL MONTES" VACAS

Lic. Eduardo Palla Siles
DIRECTOR ACADEMICO
E.S.F.M. "CARACOLLO"
Iva de

Ernesto
E.S.F.M. "CARACOLLO"

Severiano Matenes Semo
Servicio de Fortalecimiento Institucional
Y FORMACION DE RR.HH.
CEPOIN.

Ervin Bedarino Encama
COORDINADOR
C.R.T.

[Signature]
Lic. Alina Abasto Quiroz
Sub-Directora Educ. Regular E.L.

[Signature]
Prof. Rania E. Herrera
TECNICO ILICMA

[Signature]
Bosque Compa Veliz
Gestor Pedagógico PNP

[Signature]
Nicolina C.
Directora Pedagógica
I.E. San Diego de Pucallpa

[Signature]
Lic. Lundy Vinuela Larco
I.E. Atanama

[Signature]
Anissa P. Jirahola
Pucallpa
Representante de
la D.E.A./M.E.

[Signature]
Nidia Y. Carrizosa Ch.
COORDINADORA DEL ILC
TACANA BRUNO RACIA

[Signature]
Marcelo Guaji Noe
COORDINADORA
INSTITUTO DE LENGUA Y CULTURA
MUJERES - TERNITARIO

[Signature]
Lic. Yaneth Aparo Limbo
C.I. 3282461.9
DIRECCION ACADÉMICA
ESFM TUBA

[Signature]
Lic. Mirtha F. Apaza Mineducop
DIRECTORA ACADÉMICA
ESCUELA SUPERIOR DE FORMACION
DE MAESTROS "SANCOR BOLIVAR"

[Signature]
ISAÍAS VARGAS ASCARRAGA
DIRECTOR ACADÉMICO DE LA
ES FMEF

[Signature]
Lic. Gloria Huerta C.
T.C. DCFM

[Signature]
Lic. Janor C. Chávez C.
DIRECTOR ACADÉMICO
ESFM - AOC

[Signature]
Cremencia
P.O. CENU.

[Signature]
Rudolf Okamoto T.
Socio Educativo y
Cultural B.S. P.

[Signature]
Emiliana Navia Lucano
Fon. Director Mochigu Amauta

[Signature]
Cecilia Cavero Malcu
Directora Académica
ESFM "E. Arana" Potosí

[Signature]
Prof. Mateo Mucha Wasi
COORDINADOR
ILC MASETEN

[Signature]
Eduardo Mamani Felipe
ESTRIBO DE ACTAS
CONSEJO EDUCATIVO NACIONAL

[Signature]
Florinda García
Dir. Educaciones
Cultura P.S. B.S.

[Signature]
Lic. Félix Duy Tolandari
U. Académica Caramavi

[Signature]
Lic. Juana Soto Cueva
DIRECTORA ACADÉMICA
ESFM "ANDRÉS BALS DE SULL"

[Signature]

ILC - Baure

Resp. Secy Suarez Sossa

[Signature]
Prof. Elvy Cuevas Meigas
COORDINADORA ILC
SIRIOMO

[Signature]
Prof. Susana E. Apudicia G.
Téc. Educación Secundaria
Comunitaria Productiva
S.D.E.R. - C.D.E. CHUCUMASCA

[Signature]
Lic. Juana Cesari Churru
COORD. INSTITUTO DE LENGUA
Y CULTURA CHICUITANO
TANENEXA

[Signature]
Juana Blanca Loiguesae
ILC more

[Signature]
AL. Lic. Alex Z. Pedraza Garcia
COORDINADOR GENERAL ILC G
"JUAN ANEMOTI"
Nación Guarani

[Signature]
Lic. Antonio Manu Ramirez
DIRECTOR DISTRITAL DE
EDUCACION DE BOLPERRA

[Signature]
Andrés Argumiri Etacoro
PRESIDENTE



[Signature]
Dr. Eduardo García Morales
DIRECTOR
DIRECCION DEPTAL. DE EDUCACION
SUCRO - BOLIVIA

[Signature]
Elizabeth Harawi Tschow
SUB-DIRECTORA ED. SUPA
D.D.E - PANDO

[Signature]
Celestino Choque V.
D. A. E.



[Signature]
Nancy Claros Patis
COORDINADORA GENERAL
COMITÉ EJECUTIVO CNC - CEPO



[Signature]
Roberto Soto Alaca
PRESIDENTE
COMITÉ EJEC. CURSOS SUPA
COORDINADORA GENERAL

[Signature]
Florinda Calzaya F.
SECRETARIA DE ACTAS
CENAB

[Signature]
Prof. Mamberto Sotoliza Cepalipi
COORDINADOR GENERAL ILC
INSTITUTO DE LENGUA
Y CULTURA GWARAYI



[Signature]
Yvon Paredes Orosco Tamayo
TECNICO ILC - GWARAY

[Signature]
Lic. Melina Choque Pary
Consultora Unicef.



[Signature]
Mgr. Prima Arando Botolero
DIRECTORA - ACADÉMICA
E.S.F.M. "SIMÓN RODRÍGUEZ"

[Signature]
Lic. Nestor Alvarado Paez
DIRECTOR DISTRITAL DE EDUCACION
MUNICIPIO BETANZOS

[Signature]
Ernesto Guimalko
Técnico de A.A.E.



MINISTERIO DE
educación

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA 

Av. Arce N° 2147 Telf.: (591-2) 2442144 - 2442074
La Paz - Bolivia

www.minedu.gob.bo

con el apoyo de:

