



Educación Intercultural Bilingüe Quechua-Castellano en Educación de Personas Jóvenes y Adultas de Bolivia, Perú y Ecuador



Estudios con Propuestas en
Educación de Personas Jóvenes y Adultas

25 años en Bolivia

*Serie Estudios Adminos en EPJA N° 1
Estudios con Propuestas en
Educación de Personas Jóvenes y Adultas*

Educación Intercultural Bilingüe
Quechua-Castellano en Educación de
Personas Jóvenes y Adultas de Bolivia,
Perú y Ecuador.

Depósito legal:
XXXXX

EDICIÓN Y PUBLICACIÓN DE
La Asociación Alemana para la Educación de
Adultos, Regional Andina

Junio de 2011

Dir. Calle San Salvador N° 1450
Teléfonos: (591-2) 2223784 - 2229259
correo electrónico:
aaealp@dvv-international.org.bo
La Paz, Bolivia
www.dvv-international.org.bo



Asociación Alemana para
la Educación de Adultos

Presentación de la Serie

Presentación

Con este documento de sistematización la DVV Internacional, Regional Andina, quiere contribuir a generar conocimientos en torno a la EIB en Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), recuperando críticamente experiencias desarrolladas en la región andina.

Los estudios sobre la EIB, en efecto, han estado focalizados en nuestro medio, y en los países andinos, hacia la educación regular, siendo la EIB con jóvenes y adultos un campo prácticamente inexplorado. Lo cual no significa que no existan experiencias y muy significativas de este trabajo. Algunas de ellas han sido objeto del documento de sistematización que ahora presentamos.

Por cierto que la EIB es de gran complejidad, si tomamos en cuenta la gran diversidad cultural y lingüística existente en nuestros países. Por ello, nuestro estudio ha priorizado el contexto quechua hablante, ya que se trata de la lengua de mayor difusión en nuestra región. Ello no hace más fácil el trabajo de investigación, ya que las experiencias son por sí mismas de gran riqueza y complejidad. Sin olvidar que debido al fenómeno de la fuerte migración campo-ciudad, la población quechua hablante se encuentra hoy mayoritariamente en las ciudades, lo que hace aún más necesario el enfoque intercultural.

La intención primera del estudio ha sido verificar que existen estas experiencias para visibilizarlas, y a través de un análisis comparativo llegar a conclusiones y recomendaciones que den pautas para la construcción del Currículo Intercultural Bilingüe Quechua-Castellano en Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Esto significa que estamos sólo ante una primera etapa del proceso, siendo necesario darle continuidad a la sistematización con la elaboración y aplicación de dicho currículum. Esperamos, también en esta misma Serie, poder ofrecer resultados sobre dicha elaboración y puesta en práctica.

El documento es producto de un trabajo en equipo, donde se compartió el diseño y resultados de la sistematización de las nueve experiencias. Agradecer así mismo la profesionalidad y dedicación de los cuatro investigadores de nuestra región, lo que se expresa en la calidad de los estudios realizados.

*Benito Fernández
Representante
Asociación Alemana para la Educación de Adultos
Regional Andina*



Bolivia

Experiencias de
Educación Intercultural
Bilingüe Quechua
en **Bolivia**

*Sistematización realizada por:
Juan Carlos Herbas Morales*

índice

EXPERIENCIA DEL CENTRO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS (CEA)

"ILDEFONSO DE LAS MUNECA"	5
Introducción	6
1. Contexto general de la experiencia	7
1.1. Nacional	7
1.2. Regional	7
1.3. Local	7
2. Descripción de la experiencia	8
2.1. Historia de la experiencia	8
2.2. La construcción del currículum en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) Quechua en el CEA "Ildefonso de las Muñecas"	9
2.3. Componentes del proceso pedagógico y del desarrollo curricular	10
2.4. Implementación del currículum	15
2.5. Percepciones pedagógicas de los actores sociales	19

EXPERIENCIA DE LA FUNDACIÓN CENTRO "TATA ESTEBAN"

1. Contexto general de la experiencia	23
1.1. Regional	23
1.2. Local	23
2. Descripción de la experiencia	24
2.1. Historia de la experiencia	24
2.2. La construcción del currículum EIB - Quechua en la experiencia	25
2.3. Componentes del proceso pedagógico y del desarrollo curricular	29
2.4. Implementación del currículum	36
2.5. Percepciones pedagógicas de los actores sociales	38

EXPERIENCIA DEL CENTRO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA

EDUCACIÓN TÉCNICA DE ADULTOS "SAN MARTÍN"

1. Contexto general de la experiencia	41
1.1. Regional	41
1.2. Local	41
2. Descripción de la experiencia	42
2.1. Historia de la experiencia	42
2.2. La construcción del currículum en Educación Intercultural Bilingüe(EIB) en el ETA San Martín	42
2.3. Componentes del proceso pedagógico y del desarrollo curricular	43
2.4. Implementación del currículum	49
2.5. Percepciones pedagógicas de los actores sociales	52
3. Análisis e interpretación comparativa de las experiencias	52
3.1. Innovaciones	52
3.2. Tensiones	54
3.3. Contradicciones	55
3.4. Logros	55
3.5. Dificultades	56
4. Conclusiones, lecciones aprendidas y recomendaciones para la EIB - Quechua	57
4.1. Conclusiones	57
4.2. Lecciones aprendidas	59
4.3. Recomendaciones	59
Bibliografía	60



Bolivia

**Experiencia del
Centro de Educación de Adultos CEA
"Ildefonso de las Muñecas"**

Introducción

El presente documento de sistematización de experiencias de Educación Intercultural Bilingüe Quechua-Castellano en Educación de Personas Jóvenes y Adultas de Bolivia tiene el propósito de recuperar críticamente las experiencias significativas de EIB para extraer aprendizajes compartidos como insumos pedagógicos y metodológicos en la construcción de un currículo pertinente y de calidad en EPJA.

Las experiencias significativas que recoge el presente trabajo, constituyen valiosos aportes desarrollados por el Centro de Educación de Adultos (CEA) Ildefonso de las Muñecas, situado en el enclave quechua de la comunidad de Titicachi, Provincia Muñecas del Departamento de La Paz, La Fundación Centro "Tata Esteban" ubicado en la Zona Andina de la Provincia Tiraque del Departamento de Cochabamba y el Centro de Educación Alternativa, Educación Técnica de Adultos(ETA) "San Martín" situado en la ciudad de Potosí.

El documento de sistematización contiene cuatro acápite. El primero hace referencia al contexto general de la experiencia a nivel nacional, regional y local. El segundo, presenta la descripción de las experiencias, recuperando los antecedentes históricos; el marco institucional; la construcción del currículo EIB Quechua en las experiencias; los componentes del proceso pedagógico y del desarrollo curricular, modalidades, metodología, gestión pedagógica, materiales, evaluación y participación social; implementación del currículo y percepciones pedagógicas de los actores sociales. El tercer acápite contiene el análisis e interpretación comparativa de las experiencias considerando para el efecto las variables: Innovaciones, Tensiones, Contradicciones, Logros y Dificultades. El cuarto apartado hace referencia a las conclusiones, lecciones aprendidas y recomendaciones para la EIB quechua-castellano en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

Juan Carlos Herbas Morales



1. Contexto general de la experiencia

1.1. Nacional

El Estado Plurinacional de Bolivia se encuentra situado en el corazón de sur América, tiene una extensión territorial de 1.908.581 km² y una población estimada de 10,5 millones de habitantes, una densidad poblacional de 8,9 hab/km². Limita al norte y al este con Brasil, al sur con Paraguay y Argentina y al oeste con Chile y Perú.

Cuenta con una vasta riqueza en recursos naturales y una diversidad étnica, lingüística, cultural y geográfica. Comprende distintos espacios bio-geográficos como el Altiplano, los Llanos Orientales el Chaco y la Amazonía, constituyéndose en uno de los países con mayor riqueza de biodiversidad en el mundo.

Bolivia, dejó de ser República para constituirse en Estado Plurinacional, descentralizado y con autonomías, de acuerdo al mandato de la Constitución Política vigente promulgada y refrendada en Referéndum de 25 de enero de 2009. Se divide en nueve departamentos, Sucre es la capital constitucional y sede del Órgano Judicial y La Paz es la sede de los órganos Ejecutivo, Legislativo y del Órgano electoral.

1.2. Regional

El Departamento de La Paz está situado al noroeste del país, tiene una extensión territorial de 133, 985 km² y una población estimada de 2.8 millones de habitantes. Su capital es la ciudad de Nuestra Señora de La Paz, se encuentra a una altitud de 3.640 m.s.n.m. y es sede del Gobierno Central, el Poder Legislativo y el Órgano Electoral.

Limita al norte con el departamento de Pando, al sur con el departamento de Oruro, al este con los departamentos de Beni y Cochabamba y al oeste con las Repúblicas de Perú y Chile. Está dividido en 20 provincias, 272 cantones y 80 municipios.

El Departamento de La Paz, se divide en tres zonas geográficas: La zona altiplánica conformada por la región del Lago Titicaca, que se extiende entre la cordillera Real u Oriental y la Occidental; la zona sub-andina formada por el sector noreste de la Cordillera Oriental que desciende hasta los llanos tropicales del norte y la región de los

valles de clima húmedo.

La zona amazónica, forma parte del ecosistema del río Amazonas región de exuberante vegetación y riqueza en biodiversidad.

1.3. Local

Antecedentes Histórico-Culturales

La Provincia Muñecas fue fundada por Ley de 18 de octubre de 1826, promulgada por el Gran Mariscal de Ayacucho José Antonio de Sucre, en justo homenaje a la vida y sacrificio del Héroe de la Independencia el sacerdote Dr. Ildefonso de las Muñecas.

De acuerdo a los estudios realizados por el investigador Carlos Ponce Sanjinés, los primeros habitantes prehispánicos de esta región fueron la cultura Mollo que era procedente del Señorío Kallawuaya. La cultura Mollo se asentó en los valles interandinos mesotérmicos, de las provincias actuales de Larecaja, Muñecas, Franz Tamayo y Bautista Saavedra, durante el periodo comprendido entre los años de 1200 a 1450 d.c.

Lo más relevante de la cultura Mollo, fue el manejo del agua y la construcción de canales de riego que perviven hasta hoy como testimonio de una avanzada cultura hidráulica que construyó la ciudadela arqueológica de Iscanhuaya, que se constituyó en el principal asentamiento de los Mollos, que cuenta con 95 edificios de tipo trapezoidal con diez a quince habitaciones en el interior y se encuentra situado a orillas del río Llica, en el Municipio de Aucapata.

Durante el período de la Guerra de la Independencia, el origen de la Republicueta de Larecaja estuvo indisolublemente vinculada a las acciones del cura guerrillero Ildefonso de las Muñecas.

Los pobladores de la Provincia Muñecas mantienen la música y las danzas autóctonas como la Cambraya que representa los enfrentamientos de los guerreros Mollos con otras etnias como los Aymaras e Incas.

Otras variedades de danzas son las siguientes: Quenaquena, tihaunacu, k'antus, wuawuasicu, wuaca y por los menos tres versiones de chunchus.

La vestimenta típica de la región aún se mantiene, sobre todo en las mujeres que lucen la "Runa Pacha" que consta de "aymilla", el "chumpi" y la "Ilijlla". Los varones también han empezado a utilizar el atuendo ancestral a partir de todo un trabajo de recuperación cultural que ha desarrollado sostenidamente el CETHA "Ildefonso de las muñecas".

Contexto Geográfico

El Centro de Educación Técnico y Humanístico Agropecuario (CETHA) "Ildefonso de las Muñecas" se encuentra situado en la Provincia Muñecas, ubicada al noroeste del Departamento de La Paz, la misma que cuenta con tres secciones municipales: Primera Sección Chuma, Segunda Sección Ayata y Tercera Aucapata.

El CEA Ildefonso de las Muñecas se encuentra situado en la comunidad de Titicachi, Municipio de Chuma, cantón de Luquisani de la Provincia Muñecas, a una altura de 3.250 m.s.n.m., distante a 265 kilómetros de La ciudad de La Paz. En la población viven alrededor de 350 habitantes, unas 70 familias que hablan quechua.

Situación Económica

La región por sus características de micro clima corresponde a los valles interandinos, las comunidades se dedican al cultivo de maíz, papa, oca y haba. Últimamente, con aporte del CEA "Ildefonso de las Muñecas", diversificaron los cultivos, introduciendo verduras y plantas frutales, enriqueciendo su dieta alimenticia. La producción es de auto subsistencia y está destinada a cubrir los requerimientos familiares.

Las familias también se dedican a la pecuaria, crían ganado ovino y caprino, como promedio cada familia cuenta con 15 a 25 ovejas y cabras, algunos cerdos y animales de carga. En cuanto a ganado menor, realizan la crianza de gallinas y cuyes. Solo las familias con más recursos económicos cuentan con vacas o bueyes para el trabajo en el campo.

2. Descripción de la experiencia

2.1. Historia de la experiencia

En las poblaciones de Chuma, Ayata y Aucapata existían escuelas a las que asistían sólo los hijos de los hacendados quienes tenían acceso a la educación.

Los niños de las comunidades indígenas estaban prohibidos de asistir, se castigaba drásticamente y expulsaba a quienes querían aprender a leer y escribir en un contexto de discriminación y racismo institucionalizado desde el poder gamonal.

En 1949 se creó una escuela clandestina en Titicachi la misma que duró sólo un año, los mestizos (mistis) al enterarse de su existencia la cerraron y llevaron preso a La Paz, a su gestor el dirigente Dámaso Apanquí, quién denunció las arbitrariedades cometidas por los mestizos en Chuma ante el Ministerio de Educación y consiguió un ítem del Estado, fundando el 1 de marzo de 1951 la primera escuela pública en la región.

El CETHA "Ildefonso de las Muñecas" inicio sus actividades el 17 de octubre 1993 en la comunidad

de Titicachi en un breve acto simbólico de inauguración que se hizo en las puertas del templo, al que asistió el Director del CETHA "Aynikusun", de la Provincia Bautista Saavedra Estanislau Gilles auspiciador del emprendimiento, el Supervisor Augusto Benegas y directores de los núcleos de Mollo, Titicachi y Yanahuaya.

Las labores educativas del CETHA se iniciaron en la casa del Yachaywasi (casas del saber) de Ticamuri que era el centro parroquial, con 47 jóvenes inscritos, de los cuales 23 eran mujeres y 24 varones. El Director Encargado fue Simeón Quispe y los primeros docentes Fermín Mayta (Técnico Carpintero), Juan Mayta (Técnico Agropecuario) y Beatriz Avirata de Mayta (nutricionista), los mismos que llegaron a Titicachi en 1991 para trabajar en la Escuela Técnica Dámaso Apanqui.

El CETHA recibió toda el área de agropecuaria y el invernadero de la Escuela Técnica Dámaso Apanqui, la misma que dejó de funcionar con el inicio del CETHA y el crecimiento del Colegio Uripampa, al que pasaron sus aulas y viviendas.

En 1993 se presentó un proyecto para financiar de la infraestructura del Centro a MISEREOR, una Institución de Cooperación Internacional de la Iglesia Católica de Alemania, el mismo fue aprobado, iniciándose la construcción de los ambientes actuales, tarea que duró un año. En 1995 se hizo cargo del CETHA un nuevo equipo encabezado por la actual Directora del Centro Lic. Betzabé Zambrana, quienes habían trabajado en el CETHA "Tupak Katari" de Qurpa.

2.2. La construcción del currículum en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) Quechua en el CEA "Ildefonso de las Muñecas"

2.2.1. Enfoque de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

La concepción de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que se maneja en el CEA "Ildefonso de las Muñecas" no está relacionada solamente con la posibilidad de aprender una lengua desde el punto de vista de su estructura gramatical, sino que considera que la EIB aborde la realidad desde la cosmovisión de los participantes, enraizada en sus propios valores culturales y en su lengua materna con apertura al diálogo Intercultural y tendiente al manejo del castellano como segunda lengua.

La perspectiva de la EIB es que las lenguas quechua y aymara adquieran plena funcionalidad como lengua

instrumental en los procesos educativos, entendiendo la interculturalidad como una dimensión social que expresa la relación de culturas en un marco armónico.

2.2.2. Fundamentos de la Construcción del Currículo

La propuesta curricular del CEA Ildefonso de las Muñecas se fue construyendo a partir de los lineamientos del Centro Educativo Técnico Humanístico Agropecuario (CETHA) "Tupak Katari" de Qurpa, en la Provincia Ingavi, institución de la que inicialmente era Sub-centro y que fue inaugurada el 17 de octubre de 1993.

La propuesta referencial del CETHA Qurpa de Jesús de Machaca, fue readecuada por el equipo integrado por la dirección y los facilitadores, adaptándola al contexto de Titicachi y a las necesidades y demandas de los participantes y a la cosmovisión quechua predominante en el enclave de los valles interandinos.

La etapa de preparación, construcción y diseño de la propuesta curricular abarcó desde 1995 hasta 1998 periodo en que se estructuraron los diseños de los niveles de Medio Inferior, Común y Superior. Por otra parte, paralelamente se desarrollaron procesos de investigación relacionados con la Cultura Mollo con el propósito de fortalecer la propuesta curricular y la identidad cultural.

2.2.3. Participación de la comunidad en el currículo

La construcción curricular del Centro contó con la participación de la comunidad en diferentes instancias y niveles, sustancialmente, en la realización de procesos de evaluaciones mensuales y anuales de la gestión pedagógica.

Otro ámbito de intervención de la comunidad en la construcción curricular, está relacionado con la participación en instancias de planificación educativa, las mismas que se desarrollan en Asambleas Generales a nivel institucional.

2.2.4. Saberes y conocimientos locales en el currículo

La programación curricular que fue construida a partir de la realidad sociocultural del contexto, desde los inicios de la experiencia educativa, toma en cuenta los saberes y conocimientos propios de la cosmovisión quechua y la cultura Mollo, como fundamentos de la propuesta curricular, la misma que se confronta en la práctica de la gestión curricular con otros saberes y conocimientos.

2.3. Componentes del proceso pedagógico y del desarrollo curricular

2.3.1. Modalidades (Oferta Educativa)

El CEA "Ildefonso de las Muñecas" propone una oferta educativa construida a partir de la experiencia desarrollada por los CETHAs y enriquecida por los aportes propios de readecuación del diseño al contexto, respondiendo a sus características culturales, sociales y económicas, las mismas que permitieron definir su propia identidad y pertinencia en respuesta a las necesidades, demandas e intereses de los actores educativos y comunales a quienes está dirigida la propuesta.

En el ámbito de la educación de adultos el CEA oferta tres niveles: Educación Primaria de Adultos (EPA), Educación Secundaria de Adultos (ESA) y Educación Técnica de Adultos (ETA), en las modalidades de Semipresencial y Presencial. El cuadro siguiente sintetiza la oferta educativa del CEA:

**CUADRO N° 1
OFERTA EDUCATIVA CEA ILDEFONSO DE LAS MUÑECAS**

AMBITOS	NIVELES	DESTINATARIOS	MODALIDADES
Educación de Adultos	Educación Primaria de Adultos (EPA)	Mujeres casadas organizadas en grupos. Actualmente funcionan en tres comunidades "céntricas".	Semipresencial
	Educación Primaria de Adultos (EPA)	Jóvenes varones y mujeres. A este nivel asisten prioritariamente adultos jóvenes.	Presencial en el Centro
	Educación Secundaria de Adultos (ESA)	Jóvenes y adultos (varones y mujeres) que aspiran al bachillerato	Titicachi Presencial
	Educación Técnica de Adultos (ETA)	Formación técnico profesional dirigida a varones y mujeres.	Presencial

Fuente: Asociación Alemana de Educación de Adultos (AAEA). *Antología de Experiencias Sistematizadas en Educación de Jóvenes y Adultos*. Pág. 19

Educación Primaria de Adultos (EPA) Semipresencial

Esta modalidad se adecua al tiempo y predisposición de las participantes que son mujeres casadas, organizadas en grupos, que pasan clases una vez por semana, con una carga horaria de 8 hrs. el diseño pedagógico prevé actividades complementarias de autoaprendizaje, las mismas que cuentan con material de soporte adicional.

Un rasgo resaltante en las participantes del ciclo de Aprendizajes Básicos es que en su mayoría son monolingües, hecho que impone la necesidad de utilizar el idioma materno (quechua o en algún caso aymara), para el desarrollo de la intervención pedagógica en aula, se introduce, paulatinamente, la segunda lengua a nivel de la expresión oral.

En el Ciclo de Aprendizajes avanzados, se introduce la segunda lengua, el castellano de manera procesual, a un ritmo pausado a nivel de la expresión escrita, con bastantes dificultades de comprensión en las participantes.

Educación Primaria de Adultos (EPA) Presencial

Los participantes del nivel de educación Primaria de Adultos (EPA), en la modalidad Presencial, desarrollan actividades educativas en el Centro de Titicachi, en los ciclos de Aprendizajes Básicos, Aprendizajes Avanzados y Aprendizajes Aplicados.

En la actualidad, por lo general se trata de participantes jóvenes que oscilan entre los 16 a 20 años de edad, que en su generalidad son solteros, a diferencia de gestiones anteriores en las que predominaba el grupo etáreo comprendido entre los 20 a 30 años y se trataba de personas adultas con responsabilidades familiares.

El propósito de la Educación Primaria de Adultos (EPA), es la adquisición de competencias comunicativas de expresión oral y escrita, gestadas desde la lengua materna y su valoración y aplicación cultural e identitaria.

Educación Secundaria de Adultos (ESA) Presencial

El propósito de la Educación Secundaria de Adultos (ESA) es formar y capacitar a las/os participantes tanto en la parte humanística, así como en la especialización técnica y agropecuaria, articulación que les permite obtener el bachillerato.

El plan de estudios contempla una distribución porcentual de la carga horaria, en la que se destina el 55% para el área humanística y el 45% para la capacitación técnica y agropecuaria. Sin embargo, estas proporciones pueden modificarse, considerando la interrelación de ambas áreas en la práctica pedagógica cotidiana y la articulación de ambas dimensiones educativas en el desarrollo curricular y la intervención pedagógica en aula.

Educación Técnica de Adultos (ETA) Presencial

En esta modalidad se oferta formación y capacitación en especialidades técnicas como: Carpintería, Corte y Confección Metal Mecánica y Dactilografía y Computación, las mismas que son acreditadas a nivel de Técnico Operativo y las especialidades de Agropecuaria y Agricultura reconocidas a nivel de Técnico Auxiliar.

En síntesis, la oferta educativa del CEA Ildfonso de las Muñecas, se desarrolla en dos ámbitos, en los Subcentros asentados en las comunidades, espacios en los que se ofrecen dos modalidades educativas: Educación Permanente y Educación de adultos y por otra parte, en el Centro Educativo de Titicachi, donde se trabaja en las modalidades de Educación Permanente y Educación de Adultos (EPA, ESA, ETA).

Calendario Educativo Situado y Contextualizado

El calendario educativo del CEA se diseña atendiendo varios criterios, en primera instancia se considera los ámbitos de acción educativa, el Centro y los Subcentros, las modalidades de intervención en educación Primaria y Secundaria Acelerada y la asignación de la carga horaria pertinente a las modalidades presencial y semipresencial.

Por otra parte, la construcción del calendario se realiza en consulta con la asamblea, conformada por el directorio, facilitadores y participantes, los mismos que diseñan el calendario de actividades educativas atendiendo a las necesidades y demandas de los destinatarios, y al contexto en el que se desenvuelven, tomando en consideración el ciclo agrícola y los calendarios culturales.

El calendario que maneja el CEA es regionalizado, en la medida en que responde a las características contextuales de los participantes y a las actividades agrícolas que estos realizan en sus comunidades.

2.3.2. Metodología

Los lineamientos metodológicos que sirven de soporte pedagógico para el desarrollo curricular se desprenden de la concepción de la educación popular, asumida como el proceso continuo y sistemático que implica momentos de reflexión y análisis sobre la práctica, la misma que es sistematizada con elementos de interpretación que permiten llevar dicha práctica conciente a nuevos niveles de comprensión. Se trata la teoría a partir de la práctica y no la teoría sobre la práctica.

La metodología parte de la práctica real para llegar a nuevos caminos de comprensión para proyectar nuevas acciones transformadoras. En la práctica pedagógica del centro se intenta desarrollar experiencias de gestión curricular aplicando los presupuestos metodológicos de la educación popular.

Las estrategias metodológicas implementadas están sustentadas en las bases pedagógicas del CEA y se traducen en la aplicación de un enfoque metodológico activo, participativo, colaborativo, personalizado y multidimensional, proceso que interrelaciona las dimensiones cognitivas, afectivas, lúdicas, culturales y sociopolíticas, promoviendo la participación directa y dinámica de los participantes en la construcción de sus conocimientos, asumiendo un rol protagónico como agentes activos y creativos del proceso educativo.

2.3.3. Gestión Pedagógica

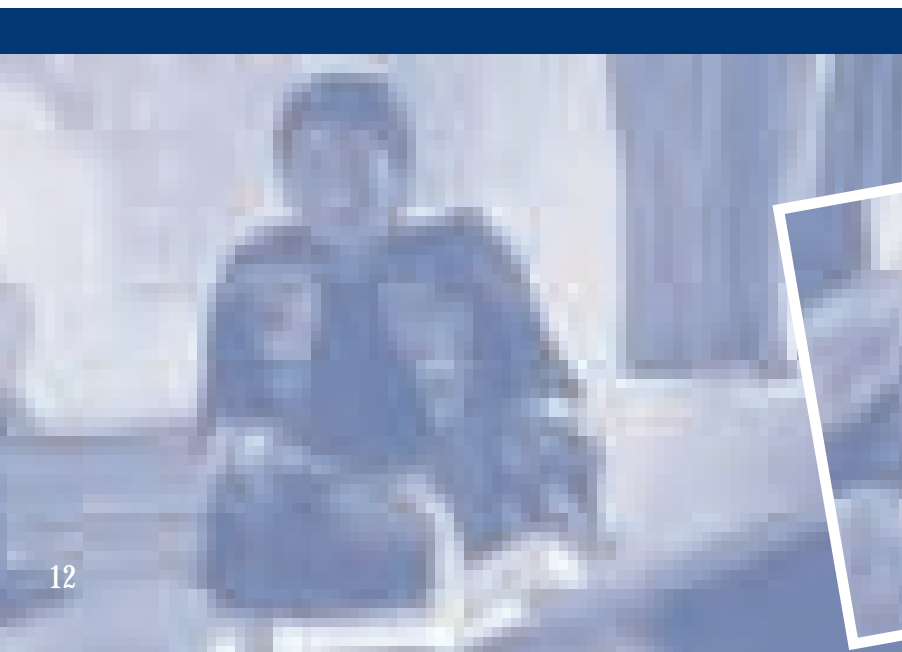
Conceptualmente, la gestión pedagógica se define como el conjunto organizado y articulado de acciones relacionadas con la gestión curricular en aula, tendientes a logro de los objetivos y competencias del proyecto curricular.

La gestión pedagógica se sitúa en el marco de la planificación estratégica y se desarrolla en el contexto del centro educativo con el propósito de desarrollar acciones de conducción educativa, planificadas y tendientes a convertir lo pensado en realidad educativa.

El proceso de la gestión pedagógica es una competencia que activa y desarrolla, de modo específico, el facilitador como dinamizador de la construcción de aprendizajes en los participantes.

El equipo de facilitadores del Centro, en su mayoría, acompaña el proyecto educativo desde su fundación en 1995. Se trata de un grupo de trabajo consolidado, consubstanciado con la naturaleza del proyecto educativo y la realidad del contexto.

En su totalidad los facilitadores tienen experiencia en el ámbito de la educación alternativa, la base del equipo se ha formado en el CETHA "Tupak Katari" de Qorpa y una buena parte son egresados del mismo CETHA "Ildefonso de las Muñecas". Una de las características relevantes del equipo es que son facilitadores polivalentes, es decir, que desarrollan varias funciones, no solamente la docencia, sino también tareas de coordinación de equipos en el Centro y en las comunidades, además del cumplimiento de responsabilidades administrativas.



Planificación Educativa

Al inicio de la gestión educativa se realiza la planificación de actividades en trabajo coordinado con la Dirección y el Equipo de Facilitadores, para el desarrollo de la misma se considera como insumos sustanciales, las evaluaciones mensuales y la anual. Por otra parte, se toma muy en cuenta las opiniones y sugerencias de los participantes.

El equipo de facilitadores trabaja en la planificación anual por áreas específicas y luego en plenaria se presentan los resultados, los mismos, que son enriquecidos con el aporte de todos. En el mismo espacio se conforman comisiones de trabajo y se designan a los responsables.

2.3.4. Materiales educativos y su uso

En el Centro, los materiales educativos como instrumentos auxiliares del proceso de gestión curricular, intervienen coadyuvando en la consecución de objetivos y fortaleciendo los procesos de aprendizaje, interactuando con los otros componentes de la acción educativa para lograr eficacia y calidad.

En el CEA, se impulsa la creación de materiales situados y contextualizados para el desarrollo de la gestión pedagógica en aula, fortaleciendo la creación de juegos educativos elaborados por el equipo de facilitadores y la utilización de material del contexto educativo.

Por otra parte, una de las innovaciones pedagógicas más relevantes, fue la elaboración de cinco cartillas educativas contextualizadas, las mismas que fueron estructuradas por el equipo de facilitadores, a partir de la gestión 2002, después de experimentar con material educativo producido por el CETHA "Aynikusun" de Charazani, cuyo quechua no era entendido por las participantes.

Posteriormente, se utilizaron las cartillas en lengua quechua producidas por el Servicio Nacional de Alfabetización (SENALEP) "Mosuq P?unchayman Rijch?arina", sin embargo, el material no era lo suficientemente comprensible para las mujeres.

Más tarde, desde el Ministerio de Educación se elaboraron módulos para Educación Primaria Acelerada (EPA), los mismos que fueron readecuados al contexto traduciendo al quechua de la región, sin embargo, una vez más los resultados no fueron los esperados.

En este contexto el equipo de facilitadores, ante los resultados poco alentadores de las anteriores experiencias, deciden elaborar el material educativo contextualizado a la realidad de la región y de las (os) participantes.

La serie de cinco cartillas educativas, narra la historia de Justina una joven mujer, con la que se identifican las participantes, en la medida en que su vida es similar a la de muchas de ellas. Los resultados de aplicación del material educativo en los procesos de aprendizaje, fueron altamente significativos por cuanto facilitaron la adquisición de competencias lectoras y la producción de textos en lengua materna, cuyos contenidos recogen las vivencias y experiencias de las/os participantes, contribuyendo al fortalecimiento de su identidad cultural.

2.3.5. Evaluación

La evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático de valoración de los avances, logros y dificultades que se producen el aprendizaje de los participantes y tienen el propósito de orientar y mejorar el proceso de construcción de aprendizajes para cualificar la formación de los participantes.

Evaluaciones Mensuales

A la conclusión de cada periodo de clases se reúnen los participantes y el facilitador para realizar la evaluación educativa en el centro. En el proceso de la evaluación se analizan problemas, causas y dificultades para remontar las debilidades. Se vuelve a la práctica pedagógica, para aprender de los errores, detectar los problemas y buscar soluciones para los mismos.

La evaluación de proceso entendida como una actividad continua que involucra diversos métodos, etapas y operaciones, es un proceso en el que intervienen también los participantes como actores educativos y constructores de sus propios aprendizajes, en el marco del modelo horizontal y participativo de gestión institucional que prima en el Centro.

La evaluación de proceso es asumida en el centro como un espacio pedagógico privilegiado que involucra a participantes, facilitadores y la dirección, quienes están interesados en la cualificación de las acciones de intervención pedagógica en el aula.

Evaluaciones Anuales

La evaluación anual constituye un evento institucional al que dedica una jornada completa en un clima familiar y con el empleo de dinámicas participativas que facilitan la libre expresión, se desarrolla el proceso de evaluación que consiste en una mirada retrospectiva del quehacer institucional visto desde todos los aspectos que constituyen la gestión institucional.

2.3.6. Participación social

Con relación a la gestión institucional y la participación social y comunitaria, por las características inherentes al Centro, éste aspecto se aborda en dos dimensiones: La organización de los Participantes en Mesa Directiva, su participación y aporte institucional y las relaciones del CEA con instituciones locales, regionales y nacionales.

Mesa Directiva de los Participantes

La organización de los participantes en Mesa Directiva, existió desde que el Centro inició sus actividades educativas, en la perspectiva de coordinar actividades con la Dirección y desarrollar una estrategia conjunta en beneficio institucional.

La Mesa Directiva está organizada internamente con cinco carteras, la misma se elige democráticamente por voto secreto a principios de gestión y cuenta con la participación de todos los participantes. La organización de los participantes en Mesa Directiva asume varias responsabilidades para apoyar el funcionamiento logístico del Centro, distribuidos en grupos de trabajo realizan la limpieza de los ambientes y predios, proveen de leña, ayudan en la preparación de insumos para la elaboración

del desayuno, almuerzo y cena, además de que cada directiva deja una obra específica para el centro al culminar su gestión.

a) Asambleas Mensuales

La Mesa Directiva asume la responsabilidad de conducción de las Asambleas Mensuales, instancia de planificación anual institucional, a la que asisten facilitadores y participantes para adoptar decisiones importantes relacionadas con la gestión institucional.

La Mesa Directiva se encarga de elaborar el Orden del Día, de realizar el control de asistencia de los participantes por especialidades y niveles, de ceder el uso de la palabra y de conducir la Asamblea. En esta instancia se otorgan las licencias tanto para facilitadores como para participantes.

b) Yanasi (Trabajo comunitario en quechua)

El trabajo comunitario o yanasi es una costumbre ancestral que se ha recuperado y revitalizado en el Centro, para desarrollar acciones conjuntas de mejoramiento de la infraestructura, la construcción de hornos caseros para la elaboración de pan, de canales de riego para los huertos, conejeras, gallineros, implementación de la cancha y el vaciado de mesas de cemento en el patio. El yanasi o trabajo comunitario se realiza entre participantes y responsables por espacio de dos horas una vez al mes.

Relaciones Institucionales

El CEA "Ildefonso de las Muñecas" mantiene relaciones interinstitucionales con diferentes organismos estatales en el ámbito de la Educación Alternativa, con instancias





educativas de la iglesia católica, por otra parte, forma parte de la Red de facilitadores de Educación Rural Integral Alternativa (FERIA), la misma que está vinculada a la CEE.

Otro ámbito de relacionamiento a nivel local y regional, que realiza el Centro es con la dirigencia comunal, cantonal, y provincial a nivel de autoridades originarias y sindicales, con cuyas representaciones se realizan encuentros y actividades de capacitación.

En el ámbito local, el relacionamiento con los municipios es otro espacio que a nivel institucional es estratégico por cuanto la educación de adultos no está contemplada en el POA del municipio, ni en la planificación estratégica de proyectos.

2.4. Implementación del currículum

2.4.1. Planificación

La gestión pedagógica se activa con la planificación anual que se realiza a nivel institucional a principio de año, jornadas a las que asisten la dirección y el equipo de facilitadores, los mismos que asumen la tarea de realizar la planificación de la gestión curricular.

La planificación anual se realiza por áreas y niveles desarrollando estrategias de trabajo grupal y cooperativo, de exposición en plenaria y retroalimentación colectiva.

Una vez que se ha consensuado la planificación anual, se avanza en un segundo momento de diseño de planificación por niveles: EPA, ESA y ETA, luego al desarrollo de los planes de aula.

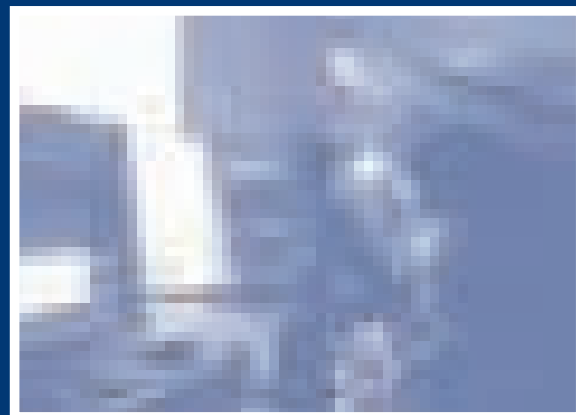
2.4.2. Estrategias de implementación

Aplicación de la EIB en Aula

El desarrollo curricular en Educación Primaria de Adultos (EPA) en el nivel inicial se realiza en la lengua materna, quechua, desde la vida cotidiana de las/los participantes en la perspectiva de formar la esencia de la persona en su propio idioma.

En los ciclos de Aprendizajes Básicos, Aprendizajes Avanzados y Aprendizajes Aplicados de EPA se va transitando de la lengua materna (L1) hacia la segunda lengua (L2) el castellano, en este nivel se espera un manejo de las dos lenguas, incluso tres: Quechua, aymara y castellano.

En el nivel de la Educación Secundaria Acelerada (ESA) se trabaja para que se recupere y valore la lengua materna, aprendiendo su estructura gramatical. En ESA se puede trabajar en quechua, aymara y castellano. En quechua y aymara, las consonantes son las mismas, la única diferencia es la "x" en aymara.



En los hechos, en la práctica cotidiana de la intervención pedagógica, desde los inicios de la experiencia educativa del Centro, se trabajó utilizando los tres idiomas debido a que el contexto educativo así lo exigía.

El trabajo de los facilitadores con la lengua en las aulas demanda la necesidad de interactuar con los participantes en tres idiomas quechua, aymara y castellano, considerando que el contexto educativo es trilingüe, existen comunidades quechuas que son la mayoría, y comunidades aymaras y en muchos casos se utiliza el castellano como idioma "puente" de comunicación.

a) Clases de Idioma Nativo

Las lenguas quechua y aymara se llevan como materia en el nivel de Educación Primaria de Adultos en el centro. Aunque la carga horaria asignada no es la misma que se otorga al estudio de la lengua castellana que es de cuatro años y que comprende los niveles de EPA y ESA.

En el estudio de la lengua materna solo se conocen sus aspectos funcionales e instrumentales. En el centro se ha asumido las lenguas maternas como idiomas y no como dialectos, esa concepción es considerada como un avance. En el CEA se considera que la lengua no es simplemente un vehículo de comunicación, sino que es portador de concepciones del mundo, de la vida, de estructuras mentales y culturales.

b) Clases Comunitarias

Se trata de sesiones que abordan en forma reflexiva y crítica temas relacionados con la realidad nacional, destinadas a participantes de los ciclos de Medio Común y Medio Superior del nivel de ESA. Se realiza una vez al mes, en la modalidad de taller y por espacio de cuatro horas. En estas sesiones se debaten problemáticas vinculadas a los derechos humanos y la realidad nacional, estructural o coyuntural, las mismas son dinamizadas por los facilitadores y cuentan con la participación de todos los participantes.

c) Noticias Matutinas

En la misma línea de trabajar el pensamiento crítico, se implementa una estrategia que consiste en que cada día, durante las sesiones presenciales, se resumen las noticias locales, regionales y nacionales. La actividad se organiza con los participantes de Medio Superior, los mismos que

escuchan las noticias por radio, las resumen y difunden oralmente en clases, en coordinación con la asignatura de lenguaje. La actividad permite ejercitar la expresión oral y fortalecer la producción de textos escritos contextualizados.

d) Noches Culturales

Esta estrategia consiste en la organización de veladas culturales nocturnas, en las que se rescata la riqueza cultural de la región, en todas sus manifestaciones y expresiones, considerando que al Centro llegan participantes de diferentes comunidades y sectores de la provincia. Las noches culturales son organizadas por los participantes con apoyo de los facilitadores, se realiza por niveles y cursos y se trata de una actividad en la que se tiene investigar, preparar y presentar ante toda la comunidad educativa del CEA.

e) Visitas a lugares Históricos

Esta actividad consiste en realizar viajes a lugares históricos trascendentales, como la caminata que se hace a las ruinas de Iskanhuaya, el fuerte de la cultura Mollo, ubicada a 60 km de Titicachi. El viaje se realiza con participantes de Medio Común y Superior. El viaje de estudio es muy aleccionador en cuanto a la valoración histórica y cultural de la civilización Mollo y el aporte en la construcción de canales de riego, como expresión de ingeniería de una cultura hidráulica precolombina y de terrazas para la conservación de suelos, técnicas que fueron estudiadas, investigadas y aplicadas en el Centro.

f) Ferias Educativas

La estrategia de las Ferias Educativas fue introducida desde 1996 y a partir de esa fecha se han realizado 14 eventos en lo que va de la historia institucional del Centro. Estas actividades educativas se realizan a fin de gestión, participan todos los niveles y especialidades, mostrando sus trabajos a la comunidad, utilizando maquetas, cuadros en tela, títeres, volantes, demostraciones en metal mecánica y carpintería. En la oportunidad aprovechan la ocasión para exponer sus trabajos, entrar en contacto con los comunarios/os para explicar los proyectos educativos, aprovechar la ocasión para vender algunos productos y ofertar servicios de mano de obra en las diferentes especialidades. La comunidad acoge con entusiasmo la iniciativa del CEA y valora los trabajos y proyectos presentados.

g) Equidad de Género y Currículo

La situación de la mujer en el contexto es preocupante por los niveles de marginación y discriminación en la que se encuentran sometidas, la misma que se agrava por el maltrato que reciben del esposo, los padres o hermanos.

La mayoría de las mujeres, cerca del 85%, son monolingües sólo hablan quechua. Por el influjo de las migraciones permanentes de los hombres, ellas asumen toda la responsabilidad en sus hogares, cuidar a los hijos, la chacra, los animales, asistir a reuniones en lugar de sus esposos. En el CEA se trabaja por la equidad de género otorgando un trato e igualdad de oportunidades para los participantes de ambos sexos.

h) Aprender Produciendo en Agropecuaria

La especialidad técnica de Agropecuaria tiene dos materias: Agrícola y Pecuaria, las mismas que se trabajan en forma teórica y práctica en las aulas y en las huertas del Centro.

Los participantes por las mañanas desarrollan el currículo del Área de Humanidades y por la tarde trabajan en la parte Técnica en Agropecuaria en las parcelas, con una carga horaria de tres clases al mes, las mismas que se complementan con el trabajo agropecuario que realizan los participantes en sus casas, durante el resto del mes que no asisten al Centro.

Los terrenos del CEA no eran aptos para la producción, por ser arenosos, pedregosos y en pendiente. Facilitadores y participantes tuvieron que trabajar arduamente, realizando el mejoramiento de suelos, la estabilización del terreno, el terraceo y la división en parcelas por niveles.

El desarrollo de la gestión curricular se activa con la intervención pedagógica del facilitador que realiza una sesión corta de entre 20 a 30 minutos de teoría en aula, para luego trasladarse a las parcelas y realizar el trabajo práctico en el manejo de diferentes cultivos: cebolla, repollo, acelga, zanahoria, nabo, apio, beterraga, perejil, lechuga, rábano, coliflor, ajo, espinaca, racacha y locoto.

El proceso de producción en las huertas del centro se inicia con la roturación o removido de la tierra y la preparación de la misma, tarea que realiza el facilitador en forma

demostrativa en presencia de los participantes, acto seguido, los participantes proceden a realizar la misma tarea.

Los facilitadores organizan la intervención de los participantes, por niveles y ciclos y por lista, el primero realiza el trabajo en la parcela durante una semana, luego el siguiente. Después de la siembra continua el proceso. El desarrollo curricular continúa, facilitador y participantes van realizando las tareas del ciclo productivo, poniendo en práctica la rotación de cultivos en sus respectivas parcelas.

La producción de hortalizas se realiza para generar competencias en los participantes sobre agricultura y también en función a las verduras que necesitan para su alimentación, toda la producción ingresa a la cocina, debidamente pesada y contabilizada.

La implementación del currículo incluye la siembra de pasto y orégano para proteger la tierra y fortalecer el suelo, el pasto se utiliza además, como alimento para la crianza de cuyes. El desarrollo curricular incluye el manejo y conservación de suelos, control de plagas y enfermedades, la producción y el manejo de abonos orgánicos y el manejo de cultivos.

Por otra parte, los participantes del ciclo Medio Superior desarrollan competencias en fruticultura, en el diseño, implementación y manejo de huertos frutícolas realizando la preparación del suelo, plantación, cuidados culturales y cosecha de durazno, ciruelo, damasco, manzana, membrillo e higo.



En Pecuaria realizan labores de sanidad animal, vacunación, cuidado y enfermedades. El ciclo de Medio Común, maneja ganado bovino y porcino, los de Medio Avanzado la crianza de cuyes y los de Medio Superior manejan bovinos y la crianza de aves de corral (gallinas).

Los participantes de Medio Superior trabajan en el Centro y en sus casas, supervisados por los facilitadores, en la siguiente gestión, antes de ser promocionados deberán trabajar en sus comunidades, con sus vecinos, capacitando a siete u ocho familias en los conocimientos que han adquirido.

Durante el proceso de construcción de aprendizajes, se recuperan los saberes propios de la cultura y la cosmovisión relacionados con la producción, el calendario agrícola y la práctica de rituales y ofrendas para la Pachamama. Al inicio de clases el 2 de febrero en el Centro se hace una ofrenda a la Madre Tierra. La recuperación y revalorización de saberes y conocimientos propios también está relacionado con el pronóstico del tiempo para la siembra y se ha recuperado la ritualidad para atraer a la lluvia.

Aprender Haciendo

i) Especialidad Técnica de Metal Mecánica

La especialidad técnica de Metal Mecánica se implementó en el CEA en el año 2002, iniciando sus actividades con herramientas sencillas, para realizar prácticas de soldadura a estaño y utilizar la forja realizando trabajos de hojalatería.

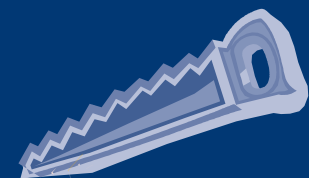
Más tarde, se implementó la técnica de la soldadura a oxígeno, sin embargo, no se contaba con energía eléctrica, consecuentemente se soldaba utilizando carburo. Actualmente, se dispone de energía eléctrica y se trabaja con soldadura de arco. En la gestión 2009 el CEA recibió equipos del Ministerio de Educación consistentes en arco, compresora y otros materiales los mismos que se utilizan para trabajar con los participantes.

La carga horaria en la especialidad se distribuye de acuerdo a los ciclos. Medio Inferior dispone de cuatro horas; Medio Común tiene asignado 12 horas por semana y Medio Superior 12 horas.

El enfoque metodológico que se aplica es el de aprender haciendo en la práctica, en esta tónica, el desarrollo curricular está organizado secuencialmente, de tal manera, que los participantes van adquiriendo procesualmente, habilidades y destrezas. La elaboración de trabajos prácticos está orientada a la construcción de herramientas manuales útiles para desarrollar talleres o emprendimientos en sus comunidades o para sustentar sus gastos de estudio en el Centro.

La metodología de aprendizaje es demostrativa y práctica, primero realizan el trazado, en función a unidades de medida, luego aprenden el manejo de la





escuadra y finalmente, aplican las técnicas de soldadura, de estaño, oxígeno o de arco.

La especialidad técnica de Metal Mecánica está abierta a la comunidad y sus requerimientos en la reparación o elaboración de determinadas obras que necesitan, las mismas que son realizadas en equipo por el facilitador y los participantes.

j) Especialidad Técnica de Carpintería

La especialidad de Carpintería surgió desde la creación del CETHA inicialmente empezaron a trabajar con las herramientas del colegio y otras que proporcionó el Párroco, quién ayudo a construir los talleres en el CETHA.

El desarrollo curricular prevé la elaboración de determinados objetos, herramientas y muebles los mismos que se trabajan de manera secuencial por niveles y ciclos de acuerdo a la siguiente relación:

Los participantes de Medio Superior, cualifican sus habilidades y destrezas en el diseño y elaboración de muebles más complejos y al mismo tiempo, fabrican sus propias herramientas de carpintería como cepillo de madera, escuadras, gramil y otras, las mismas que son la base para constituir un taller artesanal de carpintería en sus comunidades. Darío Calderón, Facilitador de la especialidad de Carpintería explica la estrategia metodológica que utiliza:

Durante la gestión 2009 recibieron equipamiento nuevo del Ministerio de Educación, y el Viceministerio de Educación Alternativa, consistente en una cierra circular, segadora, escuadradora y cierras manuales. El CEA está culminando la

construcción de nuevos ambientes para los talleres de especialidad.

k) Especialidad Técnica de Corte y Confección

La especialidad técnica de Corte y Confección empezó sus actividades desde la fundación del CETHA, con el propósito de ofertar a las mujeres jóvenes y adultas formación y capacitación en la creación, diseño y confección de diversas prendas de vestir para varones y mujeres, diseñadas de acuerdo a las características culturales del contexto local, rescatando y revitalizando la vestimenta autóctona denominada "Runa Pacha".

Las/os participantes de Corte y Confección construyen conocimientos prácticos y teóricos en el manejo de diferentes diseños y aplicaciones de la costura, realizando el trazado, cortado y costurado de prendas de la vestimenta tradicional de la región denominada "Runa Pacha", que en el caso de la mujer consta de una "aymilla", el "chumpi" y la "Ilijlla", como se puede apreciar en la fotografía.

Por otra parte, realizan el trazado, cortado y costurado de polleras, camisas, pantalones y chamarras para varones, de acuerdo a los requerimientos del contexto, utilizando materiales, herramientas y máquinas adecuadamente, lo que les permite acreditarse como Técnico Básico.

2.5. Percepciones pedagógicas de los actores sociales

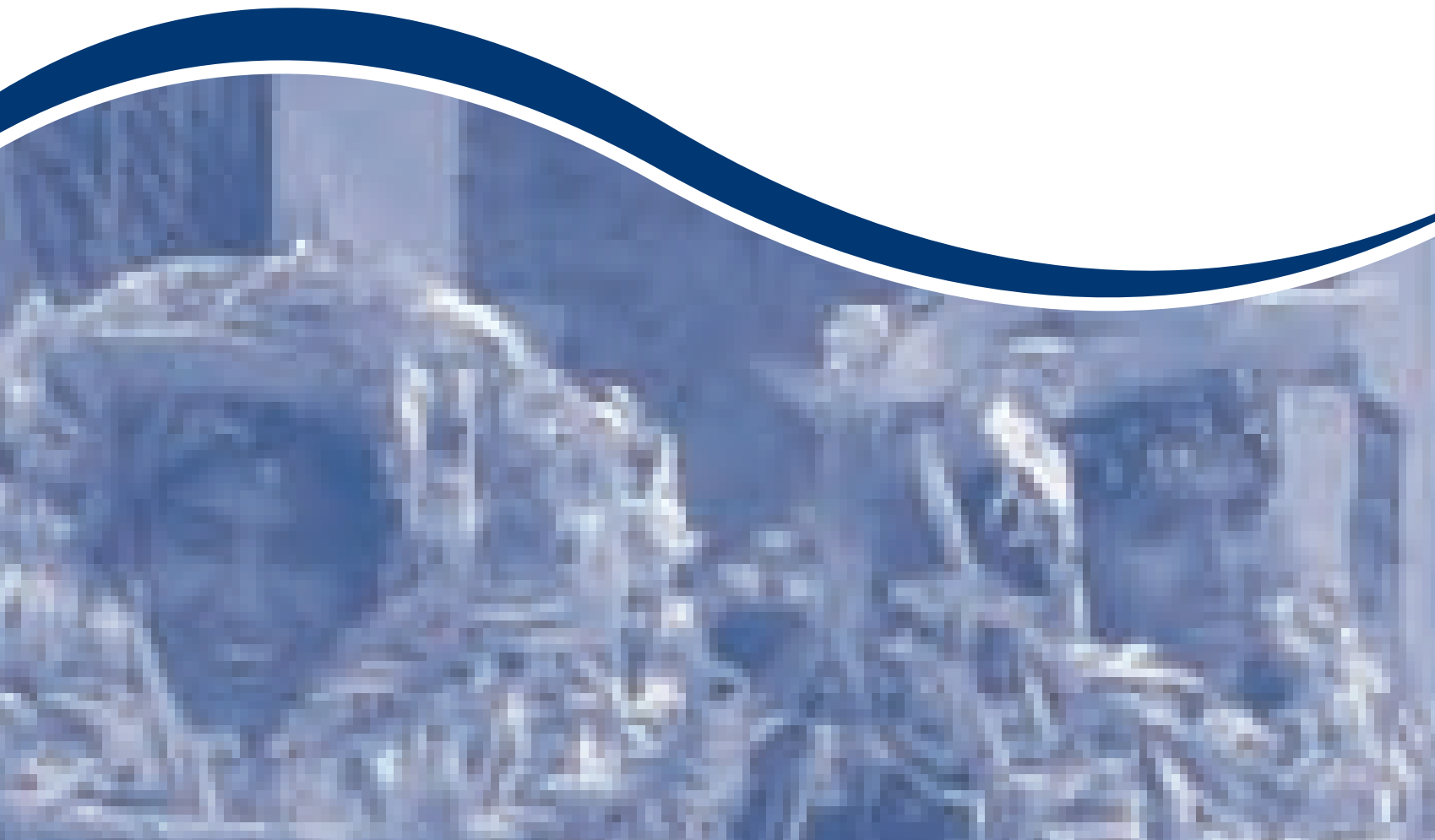
En los inicios del CETHA la acción educativa estaba orientada a la difusión Pastoral de los Hermanos del Evangelio que trabajaban en la provincia Muñecas desde 1978. La intención

evangelizadora acudió a varias estrategias como la formación de catequistas entre los comunarios, enviándolos a estudiar agricultura y pecuaria a la población de Escoma y más tarde, en 1991, al bachillerato del CETHA Qurpa, ensayos que fueron frustrado por dificultades en el manejo de lecto-escritura.

A partir del año 2000 en Centro cambio la orientación educativa proyectando su accionar hacia las comunidades, la estrategia consiste en que los participantes de Medio Superior, deben realizar tareas de Extensión Comunitaria, en sus comunidades de origen a nivel de capacitación en agropecuaria, vinculada con la producción de hortalizas, conservación de suelos, sanidad animal y la difusión de leyes, antes de graduarse como bachilleres. Este nuevo horizonte ha permitido fortalecer el contacto de los participantes con sus comunidades en una dimensión de socialización de los conocimientos adquiridos, los mismos que son compartidos con familias vecinas que se benefician con nuevas técnicas que les permite mejorar su producción y su nivel de vida.

En este marco los comunarios consideran que las acciones de extensión del CETHA hacia las comunidades para poder compartir conocimientos en agropecuaria, especialidades técnicas y difusión de leyes, constituyen una forma de llevar la educación a los lugares alejados donde viven, una manera de compartir experiencias y aprender nuevas técnicas para suplantar el monocultivo de maíz, diversificar la producción, efectuar el mejoramiento de suelos, introducir cultivos frutícolas y el manejo de la sanidad animal.

Las autoridades originarias, los Jilakatas y Kuracas consideran que el CETHA es una institución educativa que les permite capacitarse en temas de organización, control social y medio ambiente para que tengan una agricultura sostenible, para que haya mejoramiento de la producción y el cuidado sanitarios de los animales. El CETHA coordina actividades a nivel cantonal con el kuraca, con el Sulka kuraca, que maneja tres comunidades y con el Jilakata a nivel a nivel comunal.





Bolivia

**Experiencia de la
Fundación Centro
"Tata Esteban"**

1. Contexto general de la experiencia

1.1. Regional

El Departamento de Cochabamba se encuentra situado en el corazón de Bolivia, rodeado por seis departamentos con los que comparte sus variados climas, pisos ecológicos, culturas y recursos naturales. Cuenta con una superficie de 55.631 km² y una población de 1.455.711 habitantes (INE: 2001).

El clima es variado, frío en las regiones de nieve de la cordillera, templado en los valles de la cordillera del sur, frío a templado en la región de los valles altos, templado a cálido y húmedo al norte; y calido y seco al sudeste.

El Departamento fue creado el 23 de enero de 1826 durante la presidencia del Mariscal Antonio José de Sucre. Cuenta con 16 provincias, 160 cantones y 45 municipios.

1.2. Local

La Provincia Tiraque está ubicada en la parte central del departamento de Cochabamba, fue fundada como sección única mediante D.S. del 15 de octubre de 1986. Antes de constituirse en la 16° Provincia de Cochabamba, pertenecía territorialmente, junto con Arani, a la Provincia Punata. Limita al norte con la Provincia Chapare, al sud con la Provincia Arani y parte de las provincias de Mizque y Carrasco, al este con la Provincia Carrasco y al oeste con partes de las provincias Chapare y Arani.

La Provincia cuenta con tres cantones: Cantón Palca que forma parte de la zona conocida como Valle Alto de Cochabamba y se encuentra al sud de la cordillera, cuyo centro poblado Tiraque, se constituye en la capital de la Provincia.

El cantón Germán Busch, situado al norte de la Provincia y forma parte de la zona denominada como trópico cochabambino y el cantón Yungas de Vandiola, que se encuentra en la parte central y corresponde a la zona afectada por el Parque Nacional Carrasco.

La micro región de Tiraque tienen una extensión de 68.814 Has. Clasificadas en cuatro zonas ecológicas: Valle, Cabecera de Valle, transición y Puna.

La población total de Tiraque alcanza a 35.017 habitantes (INE: 2001) de los cuales, 30.726 viven en la zona rural, representando el 87,74 % y 4.291 en el área urbana, significando el 12,25 %.

La mayor proporción de la población está constituida por niños y adolescentes comprendidos entre los 0 a 18 años, la misma alcanza a 18.132 habitantes, representando el 52 %, del total, constituyendo un potencial emergente y una fortaleza del Municipio.

La principal actividad productiva que se desarrolla en la región es la agricultura, con la producción de papa, haba, y cebada, la misma que se destina para el autoconsumo de las familias. El excedente de la producción se comercializa en ferias de la zona. De manera complementaria la población se dedica a la producción de hortalizas, haba, arveja, maíz, cebolla, avena y otros. La crianza de ganado vacuno, porcino y ganado menor como aves de corral y conejos, constituyen la base económica de la población.

El idioma predominante en el contexto es el quechua, el 84% de la población aprendió a hablar en ese idioma. El principal idioma hablado es el quechua-español, el 46 % de la población es bilingüe y el 36% monolingüe que sólo habla quechua. El 8% solo habla español, y la población trilingüe (quechua-aymara-español) representa el 1,4%.



2. Descripción de la experiencia

2.1. Historia de la experiencia

El CEA "Tata Esteban" es una institución educativa que fue creada en el año 1993 con la finalidad de ofrecer oportunidades de formación y capacitación a la población femenina del área rural. En sus inicios dependía de la Parroquia San Antonio de Padua de Tiraque, dirigida por la Compañía de de Jesús.

Fue la Parroquia que fundó el Centro Integrado de Educación Alternativa "Tata Esteban", implementando el Programa Sipaskuna, que en quechua significa "mujeres jóvenes", con el propósito de brindar oportunidades de formación y capacitación a mujeres jóvenes y adultas que no habían concluido el nivel primario, ofreciendo capacitación técnica en Corte y Confección.

Más tarde en 1999 surge el Programa Waynakuna, que en quechua se traduce como "jóvenes hombres", como consecuencia de los resultados positivos que generó el Programa Sipaskuna, los padres de familia demandaron la implementación de una experiencia educativa similar dirigida a la capacitación de varones jóvenes y adultos.

El Centro "Tata Esteban" asumió el reto y llevó adelante el Programa Waynakuna consistente en la capacitación técnica destinada a jóvenes y adultos en albañilería, instalaciones eléctricas y plomería.

En el año 2000 los padres de familia y los participantes, demandan al Centro la necesidad de acreditar el Bachillerato Técnico y Humanístico, para dar continuidad a la formación

de quienes egresaban de los Programas Sipaskuna y Waynakuna.

A partir de ese momento, se busca financiamiento para iniciar la construcción de la nueva infraestructura, la misma que concluye el 2003. En abril del mismo año en forma experimental el Centro inicia el Programa de Bachillerato Técnico Humanístico, dirigido a los egresados del Centro.

En el año 2003 deja de depender de la Parroquia de Tiraque y se constituye en "Fundación Tata Esteban" con Personería Jurídica 1036/2003 y a nivel de Educación Alternativa con Resolución Administrativa 1699/99. En el año 2005 obtuvo la Resolución Ministerial N° 0890/2005 que autoriza su funcionamiento.

Durante la gestión 2004 el Programa se inaugura oficialmente para toda la población que requería de oportunidades de capacitación en especialidades técnicas. Los Programas Sipaskuna y Waynakuna se fusionaron constituyendo el Centro Integrado de Educación Alternativa "Tata Esteban" que funciona en la modalidad de internado mixto, ofertando los niveles de Educación Primaria Acelerada (EPA) en dos ciclos: Aprendizajes Avanzados y Aprendizajes Aplicados; Educación Secundaria Acelerada (ESA), con dos ciclos: Aprendizajes Comunes y Aprendizajes Diferenciados.

Por otra parte, oferta Educación Técnica Acelerada (ETA), en los ciclos de Operario Calificado, Auxiliar Técnico y Técnico Medio, cada ciclo se cursa en un año y el último en dos, esto significa, que en cuatro años los participantes

reciben el Título de Bachiller y Técnico Medio.

A partir de la gestión 2005 el Centro oferta formación y capacitación técnica en las modalidades de internado y externado destinado a la complementación del bachillerato humanístico con la acreditación de Técnico Medio. Durante esta gestión, la fundación impulsó el proyecto de talleres productivos en la confección de prendas de vestir, realizando la exportación de las mismas. En esta misma gestión se implementa en la modalidad de externado, las especialidades de Construcción Integral, Corte y Confección y Agropecuaria con menciones en: Fruticultura, Horticultura y Riego. Esta especialidad recibió la donación de 4 ½ hectáreas, equivalentes a dos parcelas, un tractor y aperos de labranza, por parte del Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA).

En el año 2007, el Centro recibe financiamiento externo a través de la ONG Pueblos Hermanos para la construcción de la nueva infraestructura, dada la creciente demanda de nuevos participantes que acuden en busca de formación técnica. Por otra parte, la Fundación Centro "Tata Esteban" desarrolla un Programa de Talleres Productivos brindando apoyo y asesoramiento a egresados del CEA en la creación de microempresas de Corte y Confección, Panadería y Repostería. En esta etapa el CEA creó una Unidad Productiva que procura la generación de ingresos a través de la comercialización de prendas de vestir, productos agrícolas de la parcela y otros de panadería y repostería.

Otro programa que se abrió fue de apoyo a la mujer con guardería, Wawakuna, como unidad de apoyo a la mujer y la productividad, destinada a las participantes, microempresarias, facilitadoras y personal del Centro, la misma que es atendida por dos educadoras que son alumnas del centro. Finalmente, el Centro "Tata Esteban" fue galardonado por el Ministerio de Educación, a través de la Dirección General de Educación Alternativa y la Asociación Alemana para la Educación de Adultos con el premio al "Mejor Centro de Educación Alternativa" a Nivel Nacional, en reconocimiento a la denodada labor educativa que presta a la población.

2.2. La Construcción del currículum EIB-Quechua en la experiencia

2.2.1. Enfoque de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

La propuesta curricular del CEA "Tata Esteban" considera como uno de sus criterios orientadores a la interculturalidad,

entendida como la concepción educativa que posibilita la revalorización y fortalecimiento de la cultura quechua y fomenta el conocimiento y reconocimiento de otras realidades socioculturales, mediante el diálogo y la confrontación de saberes y conocimientos en el marco del respeto mutuo.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como concepción se practica en el centro que acoge a participantes provenientes de diferentes contextos geográficos y culturales, los mismos que conviven respetando la diversidad y estableciendo interacciones culturales enriquecedoras basadas en la valoración y el reconocimiento mutuo.

2.2.2. Fundamentos de construcción del currículum

La propuesta curricular del Bachillerato Humanístico Técnico y del Bachillerato Técnico, diseñada por el Centro "Tata Esteban" para la zona Andina de Tiraque, surgió de la necesidad de brindar oportunidades educativas a jóvenes campesinos, mujeres y varones que por determinadas causas interrumpieron su proceso de formación en el sistema de la educación formal escolarizada.

La oferta educativa posibilita que los participantes cursen en cuatro años consecutivos los niveles primario y secundario y se promocionen acreditándose al mismo tiempo como bachilleres humanístico-técnicos. Para los jóvenes que cursan el nivel secundario, oferta de manera paralela a la formación humanística, la capacitación técnica en menciones como Corte y Confección, Construcción Integral y Agronomía, habilitándolos para el desempeño laboral en el mercado.

La propuesta curricular ha sido construida a partir de la experiencia educativa acumulada por más de diez años en el Centro "Tata Esteban", con la aplicación de los Programas Sipaskuna y Waynaskuna.

La propuesta técnica en la fase de diseño y ejecución contó con el soporte institucional del Instituto de Investigación de Arquitectura de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Mayor de San Simón (IIA-UMSS), para la mención de Construcción Integral; La Escuela Técnica Superior de Agronomía (ETSA) y el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA-Cochabamba), para la especialidad de Agronomía.

La comprensión de la Propuesta Curricular requiere del entendimiento inicial de dos conceptos básicos.



a) Educación¹

En términos generales desde nuestro punto de vista la educación debe ser entendida como un proceso social, integral, permanente e intencional de formación y capacitación que busca el desarrollo personal y colectivo de una determinada sociedad. Su finalidad es la de coadyuvar en la construcción de un Estado y una sociedad democrática y plurinacional, con justicia social y libertad de pensamiento y expresión.

b) Desarrollo²

Concebimos el desarrollo como un proceso deliberado de transformaciones globales en el interior de la estructura social, económica y política de un espacio sociogeográfico determinado (país, departamento, región, zona, comunidad). Deberá ser entendido también, como un proceso de igualación de oportunidades sociales políticas y económicas de la población; de democratización real del poder; de acumulación de capital; de generación y distribución equitativa de los excedentes; de progreso técnico y de expresión de los valores de la colectividad.

La propuesta curricular del Bachillerato Técnico Humanístico y del Bachillerato Técnico está orientada por criterios que rigen tanto la etapa de diseño y planificación, como la de concreción curricular desarrolla en la gestión curricular en aula.

Criterios Orientadores³

a) Institucionalidad

Si bien el Centro "Tata Esteban" posee una tradición en la enseñanza técnica de Corte y Confección a mujeres campesinas jóvenes, para la enseñanza humanística y, más aun, para la formación y capacitación técnica en Construcción Integral y Agronomía coordinaron instituciones especializadas en esas temáticas. Vale decir, la implementación de la propuesta requiere, en diferentes niveles, del concurso y apoyo de otras instituciones, así como

1. Centro Tata Esteban Fundación. "Nuevos Horizontes Pedagógicos". Una Experiencia Educativa en la Zona Andina de Tiraque. Pág. 17.

2. *Ibid.* Pág. 17

3. *Ibid.* Pág. 18.



de las organizaciones campesinas de la zona y del gobierno municipal local.

b) Aprendizajes relevantes

Los participantes en la medida de lo posible, desarrollan competencias manuales e intelectuales que les sirve para su vida individual y colectiva actual y futura; es decir, los conocimientos y aptitudes que desarrollan están relacionados con el desempeño individual y colectivo en los contextos culturales propios y ajenos.

c) Educación Productiva

Tanto en el área humanística como en la técnica, la formación y capacitación hacen énfasis en la creación, recreación y producción manual e intelectual. Esto quiere decir que las acciones de evaluación dan prioridad a los procesos y los productos, más que a los meros conocimientos que adquieren o desarrollan los participantes.

d) Gestión Productiva

Como se trata de otorgar una acreditación en una mención específica y de habilitar laboralmente a los participantes, la educación hace énfasis en el desarrollo de competencias referidas al manejo de métodos, técnicas e instrumentos de planificación, ejecución y evaluación de proyectos productivos individuales o colectivos.

f) Interculturalidad

Mediante la educación, al margen de revalorar y fortalecer los elementos culturales positivos del quechua tiraqueño, se fomenta el conocimiento y/o reconocimiento de otras realidades socioculturales a través del diálogo y la confrontación de conocimientos y saberes en un marco de respeto, tolerancia y apertura intercultural.

g) Educación Bilingüe

El proceso de enseñanza y aprendizaje es bilingüe en los idiomas quechua y castellano con las características siguientes:

* En la fase de iniciación se da prioridad al aprendizaje y consolidación de la lectura y escritura en lengua quechua.

* En la fase de formación básica el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolla en los idiomas quechua y castellano, aunque con mayor énfasis en la segunda lengua debido a la carencia de materiales educativos en idioma quechua.

* En la fase de formación especializada la enseñanza es preponderantemente en idioma castellano, aunque el quechua se mantiene como lengua auxiliar durante el proceso educativo.

2.2.3. Participación de la Comunidad en el Currículo

El proceso de participación de la comunidad y de los padres de familia en la estructura institucional y en la construcción curricular, es uno de los principales componentes que dinamizan las acciones educativas en el Centro "Tata Esteban".

La participación comunal y de los padres de familia se hizo patente desde los inicios del Programa Sipaskuna (en quechua significa "jóvenes mujeres"), que se realizaba actividades de capacitación técnica en Corte y Confección, a la conclusión del mismo, los padres de familia constatando los resultados positivos del mismo, solicitaron que se replique la experiencia en varones jóvenes que requerían de oportunidades de formación y capacitación técnica.

En este marco se inauguró el Programa Waynakuna (en quechua significa jóvenes varones) en el año 2001. Ambas iniciativas de formación y capacitación técnica desde un principio recibieron el respaldo de los padres de familias, las organizaciones sindicales y comunales.

Fueron también los participantes y los padres de familia que solicitaron a las autoridades del CEA la acreditación del Bachillerato Técnico Humanístico, para dar continuidad a la formación escolar de quienes egresaban de los programas Sipaskuna y Waynakuna. En forma experimental en el año 2003, el Centro inicia la implementación del Bachillerato Técnico Humanístico y en la siguiente gestión de manera formal egresa la primera promoción en esta modalidad educativa.

2.2.4. Saberes y conocimientos locales en el currículo

En el diseño curricular del área humanística, existe la materia de "lecto-escritura quechua" cuyos contenidos se refieren a la estructura gramatical del idioma y a la producción escrita de textos de diferentes géneros, escenario que resulta propicio para el rescate y

revalorización cultural de la identidad quechua a través de múltiples manifestaciones de la tradición oral como cuentos, leyendas y mitos.

Por otra parte, en la asignatura de Ciencias sociales, los contenidos parten del análisis de la situación del contexto local, revisan la historia pre-colonial de las civilizaciones andinas; la historia post-colonial de las culturas del occidente y el oriente boliviano; las organizaciones campesinas y el marco jurídico de las organizaciones indígenas y campesinas.

Con relación al área técnica, los contenidos de los diseños curriculares de las diferentes especialidades, no manifiestan de forma explícita la existencia de saberes y conocimientos propios de la cultura quechua, a ser recuperados y revalorizados.

En el caso de la especialidad de Corte y Confección los contenidos contemplan el trazado, cortado y costurado de blusas y polleras, vestimenta tradicional de las mujeres del contexto.

En lo que respecta a Construcción Integral, los contenidos no contemplan explícitamente saberes locales inherentes a la especialidad. Los contenidos curriculares de la especialidad de Agronomía no ponen de manifiesto la inclusión de saberes y conocimientos locales inherentes a la cultura quechua.

2.2.5. Evolución del currículo

El diseño curricular propuesto inicialmente, se ha ido modificando paulatinamente, atendiendo a las necesidades y exigencias que planteaba el contexto educativo. Los primeros participantes del CEA que egresaron de los programas Sipaskuna y Waynakuna

eran personas adultas, padres de familia de entre 20 a 30 años, en la actualidad los participantes se encuentran en rangos etáreos de 15 a 20 años, consecuentemente sus necesidades y expectativas son otras.

Otro factor de incidencia en el reajuste de la programación curricular, es el referido a la mutación en la composición de la procedencia de los participantes, anteriormente la mayoría era procedente del área rural de la Provincia Tiraque, ahora acuden al CEA participantes del área urbana, de regiones del trópico y departamentos como Oruro ó Beni.

Considerando estos aspectos, el diseño curricular se ha ido adaptando a las transformaciones sociales, culturales y educativas. El currículo del Área Humanística ha sido ajustado a los requerimientos de articulación y apoyo al Área Técnica.

El proceso de reajuste y modificación del diseño curricular se realiza al inicio de cada gestión educativa como producto de la evaluación anual que institucionalmente se realiza al cierre del periodo lectivo. La separación de los participantes por especialidades, podría ser beneficiosa en términos de fortalecer el apoyo del área Humanística a las especialidades técnicas, sintonizando la articulación de contenidos, dosificando los mismos y cualificando su pertinencia.

2.3. Componentes del proceso pedagógico y del desarrollo curricular

2.3.1. Modalidad (Oferta Educativa)

1. Bachillerato Técnico Humanístico en el Área Alternativa

Perfil de los Participantes⁴

La población meta del Bachillerato Técnico Humanístico son los jóvenes varones y mujeres de la Zona Andina de Tiraque que presentan las características siguientes:

- * Poseen entre 15 a 25 años de edad.
- * Una mayoría son analfabetos funcionales debido a que accedieron a la educación formal, en promedio, menos de seis años.
- * Por lo general son monolingües en lengua indígena del lugar, es decir, se comunican preponderantemente en el idioma quechua.
- * Manifiestan explícitamente su deseo de formarse y capacitarse mediante el Programa y, para ello, reciben el aval o el respaldo de sus padres.

Perfil del Bachiller Técnico Humanístico⁵

A la conclusión del Programa del Bachillerato Técnico Humanístico en las diferentes especialidades ofertadas se espera que los participantes presenten las características generales siguientes:

- * Tienen una autoestima elevada y una identidad cultural quechua fortalecida.
- * Poseen capacidad de liderazgo y apoyan activamente al proceso de desarrollo socioeconómico de sus comunidades de origen.
- * Demuestran competencias en comprensión lectora en los idiomas quechua y castellano y usan el razonamiento lógico matemático en la resolución de problemas cotidianos y laborales.
- * Poseen competencias, teórico y prácticas en la especialidad técnica que optaron para capacitarse.
- * Gestionan y administran de manera individual y colectiva, proyectos y actividades económicas propias relacionadas con la capacitación técnica que recibieron.

Organización Curricular

a) Áreas de Conocimiento y Saberes Humanísticos

El diseño curricular del Bachillerato Técnico Humanístico, en lo que respecta a la parte humanística está conformado por las siguientes áreas de

CUADRONº1

ÁREAS DE CONOCIMIENTO Y SABERES HUMANÍSTICOS

MODALIDAD	ÁREAS DE CONOCIMIENTOS Y SABERES	ACREDITACIÓN
Bachillerato Técnico Humanístico en el Área Alternativa	<ul style="list-style-type: none"> ● Lenguaje y Comunicación ● Matemática ● Química y Física ● Ciencias Naturales, biología y salud ● Ciencias Sociales y Conciencia Crítica ● Filosofía, psicología lógica y ética ● Microempresa y gestión ● Tecnología y computación 	Bachillerato Humanístico Técnico

Fuente: Elaboración propia con datos Centro "Tata Esteban" Fundación. "Nuevos Horizontes Pedagógicos".

4. *Ibíd.* Pág. 22

5. *Ibíd.* Pág. 22



b) Áreas y Menciones Técnicas

La oferta curricular, en la parte técnica está constituida por las especialidades de Corte y Confección, Construcción Integral y Agronomía, a su vez cada área cuenta con las menciones siguientes:

CORTE Y CONFECCIÓN	CONSTRUCCIÓN INTEGRAL	AGRONOMÍA
<ul style="list-style-type: none"> ● Costura Doméstica ● Costura Industrial ● Tejido Manual e Industrial ● Repostería ● Bordados ● Artesanía 	<ul style="list-style-type: none"> ● Albañilería ● Plomería ● Electricidad 	<ul style="list-style-type: none"> ● Cultivos anuales y forrajes ● Fruticultura ● Floricultura ● Manejo de riego ● Manejo de suelos ● Manejo Integrado de Plagas ● Pecuaria

Fuente: Elaboración propia con datos Centro Tata Esteban Fundación. "Nuevos Horizontes Pedagógicos."

La especialidad de Construcción Integral, se realiza en convenio con el Instituto de Investigaciones de Arquitectura (IIA) de la Universidad Mayor de San Simón. Al igual que la especialidad de Agronomía, que se desarrolla en convenio con la Escuela Técnica Superior de Agronomía de la UMSS y el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA).

Estructura Curricular y Modalidades Educativas

El desarrollo curricular prevé tres fases para su concreción: Iniciación; Formación Básica; y Formación Especializada, las mismas que se articulan con los niveles y la asignación de la carga horaria respectiva.

Las fases son equivalentes a la modalidad de educación de adultos en el área de educación alternativa.

El cuadro siguiente esquematiza la relación.

CUADRO N° 3 RELACIÓN DE FASES, NIVELES Y CARGA HORARIA

FASE	CARACTERÍSTICAS	NIVELES	CARGA HORARIA
Iniciación	Fase de aprestamiento y post alfabetización en lengua castellana y alfabetización en quechua. Busca nivelar en destrezas de lectura, escritura, comprensión lectora en castellano y quechua, en operaciones aritméticas básicas, expresión corporal e informática básica.	3	96 días ó 960 horas clase
Formación básica	Desarrollo del 50% de conocimientos y saberes en áreas humanísticas y el 50% de conocimientos y saberes en áreas	7 EPA ⁶	224 días ó 2.240 horas
Formaciones ppecializada	Desarrollo del 50% de conocimientos y saberes de las áreas y menciones técnicas y del 50% de conocimientos y saberes humanísticos.	10 ESA ⁷	320 días ó 3.200 horas clase

Fuente: Elaboración propia con datos Centro Tata Esteban Fundación. "Nuevos Horizontes Pedagógicos".

Tiempo de duración del Programa

En cada gestión se desarrollan cinco Módulos. Cada Módulo se realiza en 32 días y en cada día se trabajan 10 horas aula. La carga horaria por Módulo es de 320 horas. La carga horaria en total del programa es de 6.400 horas presenciales, distribuidas equitativamente en las áreas humanística y técnica.

Acreditación

A la conclusión del Programa y habiendo aprobado los 20 módulos de la Malla Curricular, desarrollados durante cuatro años, se otorga una doble acreditación: Bachiller en Humanidades y Técnico Medio en la mención técnica realizada.

2. Técnico Medio del Área Formal

La oferta educativa de la Fundación Centro "Tata Esteban" considera la opción de formación y capacitación a nivel de Técnico Medio de acuerdo a los siguientes lineamientos:

Perfil de los Participantes⁸

Los participantes, destinatarios o población meta del Programa Bachillerato Técnico son los estudiantes varones y mujeres del colegio "Juan José Carrasco y padre "Esteban Avelli" de la Zona Andina de Tiraque, que a "grosso modo" presentan las siguientes características:

- * Poseen entre 15 a 20 años de edad
- * Cursan el nivel secundario de la educación formal
- * Manifiestan explícitamente su deseo de formarse y capacitarse mediante el Programa y para ello, reciben el aval de sus padres.

Perfil del Técnico Medio⁹

- * Poseen capacidad de liderazgo y apoyan activamente al proceso de desarrollo socioeconómico de sus comunidades de origen.
- * Poseen competencias, teórico y prácticas, en la especialidad técnica que optaron capacitarse.
- * Gestionan y administran, de manera individual y colectiva, proyectos y actividades económicas propias relacionadas con la capacitación técnica que recibieron.

6. Educación Primaria Acelerada.
7. Educación Secundaria de Adultos.
8. *Ibíd.* Pág. 38.
9. *Ibíd.* Pág. 38-39.

Organización Curricular

El diseño curricular propuesto para la parte técnica está estructurado de acuerdo a las siguientes menciones y módulos:

CUADRONº6 MENCIONES TÉCNICAS Y MÓDULOS

CORTE Y CONFECCIÓN	CONSTRUCCIÓN INTEGRAL	AGRONOMÍA
<ul style="list-style-type: none">● Costura Doméstica● Costura Industrial● Tejido Manual e Industrial● Repostería● Bordados● Artesanía.	<ul style="list-style-type: none">● Albañilería● Plomería● Electricidad	<ul style="list-style-type: none">● Cultivos anuales y forrajes● Fruticultura● Floricultura● Manejo de riego● Manejo de suelos● Manejo integrado de plagas● Pecuaria

Fuente: Elaboración propia con datos Centro Tata Esteban Fundación. "Nuevos Horizontes Pedagógicos".

Estructura Curricular

El diseño curricular construido para el Técnico Medio está articulado por dos fases: Formación Básica y Formación Avanzada, a su vez las mismas se conectan con los diferentes módulos y sus respectivos contenidos temáticos.

a) Fase de Formación Básica

Fase de aprestamiento y desarrollo de competencias en las menciones de Corte y Confección, Construcción Integral y Agronomía, el propósito es nivelar a los participantes en destrezas de lenguaje matemática e informática básica. Comprende un año subdividido en tres trimestres, con una carga horaria de 432 horas aula o periodos académicos, que porcentualmente equivale al 25% de la carga total.

b) Fase de Formación Especializada

Comprende tres años, divididos en 9 trimestres, porcentualmente representa el 75% de la carga horaria con un total de 1.296 horas aula, e igual número de periodos académicos presenciales.

Tiempo de duración del Programa

El Programa curricular de Técnico Medio tiene una duración de cuatro años, en cada gestión se

desarrollan tres trimestres. Por semana se completan 12 periodos, mensualmente se desarrollan 48 periodos y en cada trimestre 144 periodos, la carga horaria total asciende a 1.728 periodos (cada periodo dura 45 minutos).

Acreditación

Los participantes que concluyeron con el programa curricular y que hayan cumplido con los requisitos académicos solicitados institucionalmente, se acreditan con el título de Técnico Medio en una de las especialidades ofertadas: Corte y Confección, Construcción Integral y Agronomía.



2.3.2. Metodología

Los lineamientos metodológicos que permiten el desarrollo de la gestión curricular en aula son los siguientes:

- a) Exposición: Se utilizan exposiciones para desarrollar los contenidos temáticos previstos en los módulos.
- b) Debate: Posibilita el intercambio de ideas, la confrontación de formas diversas de ver e interpretar la realidad, enriqueciendo la comprensión de los temas abordados.
- c) Trabajo en grupos: Permite el análisis crítico de situaciones problemáticas posibilitando la definición de y sugerencia de pautas de solución.
- d) Visitas: Se realizan para conocer experiencias y proyectos relacionados con los avance de los módulos programados.
- e) Sesiones prácticas: Se desarrollan para el logro de aprendizajes de calidad respecto a temas que requieren la adquisición de habilidades y destrezas manuales y corporales.

2.3.3. Gestión pedagógica

La gestión pedagógica se asume como el conjunto organizado y articulado de acciones de conducción del aula y la ejecución de actividades educativas para el logro de objetivos y competencias del proyecto curricular.

La gestión pedagógica es la acción que recae en la intervención del facilitador en aula para desarrollar o gestionar el currículo, en ese marco, resulta necesario, hacer referencia en primera instancia a los recursos humanos con que cuenta el Centro.

Recursos Humanos

El Centro "Tata Esteban" cuenta con un equipo profesional calificado, que es responsable de la ejecución de la propuesta.

Planificación Educativa

A principio de gestión, en reunión del equipo de docentes se realiza la planificación anual, supervisada por los Coordinadores de las áreas de Humanidades y Técnicas, con el propósito de programar las actividades y el desarrollo curricular a nivel de la institución educativa.

La planificación educativa contempla un conjunto de planes: Plan Anual, Plan Trimestral, Plan de Unidad.

Plan Anual

El Plan Anual constituye un documento de planificación educativa que contiene la programación general de aula a desarrollarse durante una gestión educativa, el mismo contiene los siguientes elementos.

Planes de Unidad Didáctica

Los planes de unidad didáctica constituyen un nivel más específico de programación de aula y de concreción curricular, que se realiza a partir de de los módulos y sus ejes temáticos.

Los planes de unidad, contienen el Propósito Pedagógico, las competencias a desarrollar, los indicadores, el contenido, las actividades a realizar, los recursos, las técnicas, la evaluación y la transversal a desarrollar.

Por otra parte, los planes de unidad incluyen el desarrollo del Plan de Practicas, el mismo que contiene: El objetivo general, la practica a realizar y las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales, además de los materiales e insumos necesarios. El documento contiene también, el



cronograma de actividades que determina el tiempo en que se desarrollaran las acciones programadas.

2.3.4. Materiales

Con relación a los recursos materiales el Centro Tata Esteban cuenta con la infraestructura y el equipamiento necesario para desarrollar las actividades educativas tanto en la modalidad de externado, como en la modalidad de internado, para lo cual cuenta con capacidad logística para albergar a 150 participantes, disponiendo de alojamiento, alimentación, ambientes para la intervención pedagógica, además de maquinas, herramientas, equipos, instrumentos y otros, para el desarrollo de la propuesta pedagógica. Respecto a los materiales, medios y recursos didácticos, utilizados para la gestión pedagógica en aula, se utilizan una variedad de recursos auxiliares dependiendo de las especialidades técnicas.

2.3.5. Evaluación

El desarrollo curricular de la gestión pedagógica considera tres tipos de evaluación, los mismos que se encuentran

interrelacionados, con el propósito de efectuar la valoración de los procesos de construcción de aprendizajes desarrollados por las/os participantes.

Evaluación Diagnostica

Se utiliza al inicio del proceso de aprendizaje para detectar las condiciones de inicio de los participantes a nivel individual y grupal, en lectoescritura, aritmética, y conocimientos esenciales en ciencias sociales y naturales.

Evaluación Formativa

Se aplica en forma periódica durante todo el proceso de aprendizaje, permite verificar el cumplimiento de los objetivos, efectuar los justes pertinentes, realizar el seguimiento personalizado de la adquisición de aprendizajes los participantes.

Evaluación Acumulativa

Corresponde a la asignación de una calificación numeral y literal a cada participante, posibilita la definición de la

aprobación y acreditación de los participantes en cada área y nivel en función al desarrollo de los módulos previstos.

El enfoque de evaluación en el Centro es de carácter permanente, se valoran actividades realizadas en aula y fuera de ella, pruebas escritas, orales, exposiciones grupales, trabajos prácticos, investigaciones cortas, resúmenes y otros.

Por otra parte, también se utiliza la co-evaluación que se realiza entre pares o compañeros de aula o grupo, proceso que se desarrolla al reflexionar y valorar el trabajo de grupo.

2.3.6. Participación social

El Centro "Tata Esteban" promueve la participación social a nivel institucional proponiendo una organización que no es jerárquica, sino que por el contrario, establece relaciones horizontales por desarrollo de funciones. La comunidad forma parte de la estructura organizativa del centro y en el organigrama que representa una planta de maíz, aparece como un fruto de la misma. Los padres de familia participan presentando demandas, al igual que los participantes, las misma que son consideradas para la cualificación y ajuste del Programa Curricular que se efectúa anualmente.

Los facilitadores del área humanística y del área técnica, cuentan con una representación sindical, la misma que participa a nivel institucional en la toma de decisiones técnico-pedagógicas.

Los participantes tienen su representación estudiantil, a nivel humanístico, como técnico, instancia que participa de la toma de decisiones a nivel institucional. En la asamblea que se realiza realizan la evaluación para mejorando el funcionamiento del internado a todo nivel logístico y educativo.



2.4. *Implementación del currículum*

Estrategias de Implementación

La planificación institucional de la gestión pedagógica se programa a inicios de gestión, en esta instancia se desarrolla la planificación curricular con participación de los coordinadores de las áreas de Humanidades y Técnicas y los facilitadores de las mismas.

La planificación anual comporta dos momentos: El primero que implica la realización de la planificación general anual y el segundo que comprende la planificación por áreas, especialidades, niveles y ciclos.

La Fundación Centro "Tata Esteban" adopta diversas estrategias para la implementación de la gestión curricular en aula, a continuación mencionaremos las mismas:

a) Aplicación de la EIB en Aula

La propuesta curricular para el Bachillerato Técnico Humanístico y para el Bachillerato Técnico, tanto en su etapa de diseño como de aplicación en la gestión curricular, propone como criterios orientadores, la Interculturalidad y el desarrollo de la Educación Bilingüe.

La Interculturalidad asume que mediante la educación se debería fortalecer y revalorizar la cultura quechua y fomentar el reconocimiento de otras realidades socioculturales mediante el diálogo y la confrontación de conocimientos en el marco del respeto, la tolerancia y apertura.

La Educación Bilingüe considera que el proceso de aprendizaje es bilingüe y se efectúa en los idiomas quechua y castellano, de acuerdo a las siguientes características:

- * En la etapa de Iniciación se prioriza la enseñanza de lectura y escritura en lengua materna, quechua.
- * En la etapa de Formación Básica, la construcción de aprendizajes se realiza en quechua y castellano, con énfasis en la segunda lengua, el castellano por la carencia de materiales educativos en quechua.
- * En la etapa de Formación Especializada el aprendizaje se desarrolla predominantemente en castellano, aunque el quechua se mantiene como lengua auxiliar en todo el proceso.

Con relación a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y su aplicación en la gestión curricular, se considera que es un componente sustancial para la generación de aprendizajes significativos, en la medida en que responda a las características del contexto socioeducativo y cultural de los participantes que durante los últimos años se ha modificado, por cuanto acoge no solamente a jóvenes y adultos de Tiraque, sino también de otras regiones como el Chapare, Oruro, La Paz y Beni.

En los procesos de concreción curricular, los criterios de Interculturalidad y de Educación Bilingüe, mencionados anteriormente, adquieren matices específicos a la hora de su aplicación. No todos los facilitadores son bilingües, en el área Humanística de un total de 8, solo 5 son bilingües, sin embargo aplican algunas estrategias:

En el área Técnica de un total de 20 facilitadores, 15 son bilingües y 5 sólo hablan castellano. La facilitadora de la especialidad técnica de Corte y Confección desarrolla los aprendizajes en aula en lengua materna, quechua, en un 90%.

En las últimas gestiones se ha modificado la edad de los participantes antes eran adultos, casados y con responsabilidades familiares, últimamente son jóvenes de entre 15 a 17 años, con necesidades y expectativas, diferentes incluso con relación a su percepción sobre el idioma y su aplicación en el aprendizaje.

b) Clases de Idioma Quechua

En la Malla Curricular del área Humanística se incluye la materia de "Lecto escritura Quechua", en la Fase de Iniciación, con una carga horaria de 30 hrs. Los contenidos del primer módulo están relacionados con el alfabeto quechua, la escritura de palabras, fonética y gramática.

El segundo módulo avanza progresivamente en la lectura de textos, la escritura en quechua y la producción de textos. En el tercer módulo se aborda la lectura comprensiva y la escritura de diálogos, guiones, cartas, dramatizaciones y noticias.

c) Visitas para conocer otras Experiencias Productivas

En la especialidad técnica de Agronomía se tienen previstos viajes de los participantes y el facilitador con el propósito de conocer emprendimientos productivos de la región o el cultivo y manejo de productos no tradicionales de la localidad. Los participantes realizaron prácticas en la zona

del Chapare en el cultivo de plátano, también realizaron viales para ver el manejo de criaderos de de ovejas y vacas lecheras.

d) Ferias Educativas

La feria educativas como estrategia pedagógica se realizan a fines de cada gestión, con la participación de todas las modalidades y especialidades, en la ocasión las/los participantes de las especialidades de Agronomía, Corte y Confección y Construcción Integral, se encargan de mostrar a la comunidad, todo lo que han aprendido, efectuando exposiciones, demostraciones y dialogando con la población respecto de los conocimientos adquiridos en el CEA. Estos espacios permiten efectuar la venta de algunos productos, prendas de vestir confeccionadas en el Centro y ofertar servicios y asesoramiento técnico en las diferentes especialidades. La población de Tiraque asiste masivamente al evento y participa activamente.

e) Equidad de Género y Currículo

En el proceso del desarrollo curricular se considera el componente de equidad de género, brindando las mismas oportunidades de formación y capacitación en las diferentes modalidades y especialidades técnicas a participantes mujeres y varones sin restricción alguna.

f) Educación - Producción en Agronomía

En la especialidad de Agronomía el aprendizaje es teórico-práctico, las sesiones de teoría se realizan en aulas del Centro y las prácticas en el huerto del CEA, situado en las cercanías del Tata Esteban, cuya extensión es de una hectárea y media.

El trabajo en las parcelas se realiza hace cinco años, se cuenta con almaciguera que funciona hace dos años y con un invernadero que produce hace dos años. Los participantes supervisados por los facilitadores, en la práctica realizan todo

el ciclo productivo de horticultura manejando cultivos de: Acelga, lechuga, tomate, espinaca, perejil, vainita, cebolla, remolacha, coliflor.

Los participantes, de acuerdo a los niveles y ciclos realizan el manejo y conservación del suelo, la rotación de cultivos, la producción y manejo de abonos orgánicos, las almacigueras, el manejo de cultivos, las labores culturales, riego, raleo, aporque, el control de plagas y enfermedades y la cosecha. En este contexto las prácticas son continuas se empieza un cultivo y se debe seguir su ciclo.

La producción que realizan en el huerto les sirve para el sustento diario de alimentación para los participantes, toda la cosecha va a la cocina y el excedente es comercializado. En el Centro "Tata Esteban" se combina lo que es el modelo de educación producción con el propósito de ser autosostenibles, se trata de aprender haciendo en términos pedagógicos. En fruticultura se cultivan una variedad de especies de durazno, manzano, realizando la preparación del suelo, plantación, labores culturales, cosecha y post-cosecha.

Es importante resaltar que participantes de las otras especialidades, Corte y Confección y Construcción Integral, también trabajan en huerto, ayudando a sembrar, desmalezar o embolsar plantines, labores que realizan sin dificultad por cuanto conocen el trabajo del campo.

Los participantes no sólo realizan prácticas en las parcelas del Centro, sino que también desarrollan acciones de extensión hacia las comunidades, las mismas que son coordinadas con autoridades sindicales e institucionales del CEA. Las acciones de extensión educativa hacia las comunidades se realizan en forma coordinada de modo que participantes de las diferentes especialidades se trasladan y realizan acciones pedagógicas en el marco de la educación permanente.

El trabajo social les permite a los participantes compartir los conocimientos adquiridos y aportar técnicamente en la mejora

de la producción y de otras necesidades pertinentes a las demás especialidades del CEA Tata Esteban. El aporte práctico de los participantes del CEA, supervisados por los facilitadores es acogido con beneplácito por los comunarios que valoran el apoyo y la orientación técnica en sus comunidades. Por otra parte, los padres de familia también aportan con su trabajo en el CEA Tata Esteban, una vez al año visitan el Centro y trabajan en las parcelas durante un jornal completo.

g) Aprender Haciendo en Corte y Confección

Los participantes realizan el avance curricular del área humanística de lunes a jueves y destinan las jornadas de viernes, sábado y domingo para las especialidades técnicas. La formación y capacitación en Corte y Confección, se inició con la fundación del CEA.

Actualmente, se cuenta con talleres debidamente equipados en los cuales las/los participantes adquieren competencias en la realización de medidas, el manejo de la maquina domestica, el bordado, trazado, cortado y costurado de blusas, pantalones, polleras, camisas, vestidos, guardapolvos, manejo de maquina industrial, faldas con chaqueta, deportivos, poleras, chamarras, parcas y otras prendas.

La metodología que se aplica en la especialidad consiste en "aprender haciendo", desde la práctica. Las prendas que confeccionan las/los participantes se adecuan al contexto y son las que habitualmente usa la población. Los trabajos se comercializan en la "Rantirikuna", que es una tienda comercial del Centro "Tata Esteban" que está ubicado en la Plaza de Tiraque.

h) Aprender Haciendo en Construcción Integral

La especialidad técnica de Construcción Integral, tiene sus orígenes en el Programa Waynakuna (En quechua "Jóvenes hombres"), que se inicio en 1999, ofertando capacitación técnica en albañilería, instalaciones eléctricas y plomería.

Los participantes desarrollan habilidades y destrezas en el diseño de viviendas rurales, el manejo de herramientas y materiales de construcción, obra gruesa, plomería, instalaciones sanitarias, sistemas estructurales, sistemas constructivos, estructuras de hormigón, obra

fina, calculo de materiales, carpintería, instalaciones eléctricas, diseño de circuitos, proyectos de arquitectura y microempresas.

2.5. Percepciones pedagógicas de los actores sociales

El Centro "Tata Esteban" desde su fundación ha ofertado oportunidades educativas de calidad y pertinencia sociocultural, en permanente relación con las organizaciones sindicales campesinas y con instituciones de desarrollo local.

Las organizaciones sindicales agrarias valoran la labor educativa del CEA en la medida en que forma, capacita y especializa técnicamente a personas jóvenes y adultas provenientes de la localidad y de otras regiones. Los secretarios generales de diferentes sindicatos consideran que las acciones de formación y capacitación redundan a favor de sus hijos que continúan estudios humanísticos y técnicos en el Centro "Tata Esteban" que se constituye en referente de educación alternativa que responde a las demandas educativas de jóvenes quechuas.

Los comunarios de la localidad se sienten involucrados en los procesos educativos, toda vez que los participantes realizan acciones de trabajo social en las comunidades, socializando los conocimientos adquiridos y contribuyendo en la mejora de la producción agropecuaria, mediante la introducción de nuevas técnicas y procedimientos, la construcción o reparación de infraestructura y la confección de prenda de vestir, que permitan mejorar su nivel de vida. Los comunarios consideran que estas acciones son una forma de extender la educación del Centro a las comunidades campesinas y de compartir experiencias.

El reconocimiento de las autoridades municipales al trabajo educativo del Centro "Tata Esteban" se traduce en el aporte económico anual de la suma de 20.000 bolivianos para



Bolivia

Experiencia del
Centro de Educación Alternativa
Educación Técnica de Adultos
"San Martín"

1. Contexto general de la experiencia

1.1. Regional

El departamento de Potosí fue creado por Decreto Supremo de 23 de enero de 1826, está situado al sudoeste del Estado Plurinacional de Bolivia, cuenta con una extensión de 118.218 km² y una población de 709.013 habitantes (INE, Censo 2001).

La capital es la ciudad de Potosí, cuenta con una población de 132.966 habitantes y se encuentra a una altura promedio de 3936 m.s.n.m. Limita al norte con los departamentos de Oruro y Cochabamba; al sur, con la República Argentina, al este con los departamentos de Chuquisaca y Tarija y al oeste con la República de Chile. El departamento de Potosí cuenta con 16 provincias y 301 cantones.

El clima del departamento de Potosí es frío, excepto los valles interandinos cuyo clima es templado. Una de las zonas más frías de Bolivia es el Salar de Uyuni, cuya temperatura en invierno desciende hasta los -20°C bajo cero. Toda la región se caracteriza por la presencia de géiseres, fumarolas, y vertientes de aguas calientes y barros volcánicos. El paisaje está matizado por la presencia de lagunas y valles enclavados en las montañas.

El departamento cuenta con una enorme biodiversidad y especies que se han adaptado a regiones áridas. Con el fin de preservar la flora y fauna autóctonas se han creado dos áreas protegidas, la Reserva Nacional de Fauna Andina Eduardo Avaroa, situada en el extremo sur del departamento y el Parque Nacional, de Toro-Toro, ubicado en el extremo norte en el límite con Cochabamba.

La minería es la principal actividad económica del departamento. El legendario cerro de Potosí otrora pródico de yacimientos de plata que hicieron famosa a la región durante la colonia, ya está totalmente agotado,

sin embargo existen yacimientos de plomo, antimonio, zinc, bismuto, azufre, wolfram, litio, cobre, oro, y uranio.

1.2. Local

La ciudad de Potosí es la capital del departamento, denominada como la Villa Imperial de Potosí, se extiende a las faldas del legendario Cerro Rico de Potosí, o Sumaq Orcko, en quechua, que contenía la mina de plata más grande del mundo.

Fue famosa por su espectacular desarrollo en el siglo XVII gracias a la explotación de plata y en la época de la república mantuvo su crecimiento en base a la explotación del estaño.

Fue declarada "Patrimonio Natural y Cultural de la Humanidad" por la UNESCO en 1987, por la enorme riqueza arquitectónica e histórica, se caracteriza por ser una ciudad museo, expresando su esplendor colonial en la arquitectura de sus templos, en sus edificios barrocos en sus calles coloniales y angostas y en los balcones típicos de la colonia.

Entre las edificaciones más representativas destacan la Casa de la Moneda, construida entre 1757 y 1773, que conserva importantes archivos coloniales y constituye uno de los edificios civiles más destacados de América Latina, así como la Universidad Tomás Frías, la portada de la Iglesia de San Lorenzo y los templos de Santo Domingo, San Francisco, San Bernardo y San Benito.

La ciudad de Potosí cuenta con una población estimada de 164.481 habitantes. Se encuentra a una latitud de 4.067 m.s.n.m. siendo la tercera ciudad más alta del mundo. El Centro de Educación Alternativa E.T.A San Martín, está ubicado en la zona central, en la calle Chuquisaca N° 87 y funciona en ambientes de la escuela Antonio Quijarro.



2.Descripción de la experiencia

2.1. Historia de la experiencia

Los antecedentes históricos del actual CEA San Martín, se remontan a 1957 año en que el P. Andrés Shillinger párroco de los Padres Redentoristas en Potosí visitó los hogares de sus feligreses y encontró jóvenes de escasos recursos que no podían estudiar por falta de recursos económicos, esto motivo para que el 18 de abril de 1968 funde el Centro de Capacitación Técnica Femenina, siendo su primera Directora fundadora la Prof. Beatriz Padilla Rivas, bajo cuya responsabilidad se encontraban la infraestructura y los talleres.

Posteriormente, en octubre de 1969 se obtiene la Resolución Ministerial N° 2668 que autoriza el funcionamiento del centro educativo. En 1970, cambia su denominación de Centro de Capacitación Técnica "San Martín", por Centro Piloto IBA "San Martín", por la afinidad con los fines y objetivos del Instituto Boliviano de Aprendizaje (IBA), cuyas autoridades se comprometían a dotar de ítems para el personal docente, administrativo y de servicios, mientras que la comunidad de los Padres Redentoristas, cedían temporalmente el inmueble y los talleres.

El ETA lleva el nombre de San Martín por ser obra religiosa de la Parroquia del mismo nombre. Desde 1970 el Centro Piloto IBA "San Martín" funcionó en las modalidades de Fiscal y Particular, funcionando en turnos diurno y nocturno respectivamente. IBA San Martín se constituyó en la experiencia pionera de educación de adultos, posteriormente surgió el IBA Varones y más tarde IBA San Pedro.

En 1989 se retiraron los Padres Redentoristas de la Parroquia San Martín, hecho que motivo el cierre del IBA Particular y del IBA Fiscal, actualmente en los ambientes desalojados funciona el Seminario Diocesano "Juan XXIII".

Finalmente, durante la gestión 2009 el ETA "San Martín" fue beneficiado con la entrega de 17 máquinas de coser de última generación, por el Ministerio de Educación, a través del Viceministerio de Educación Alternativa y Especial (VEAyE).

2.2. La Construcción del Currículum en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) Quechua en el ETA San Martín

2.2.1. Enfoque de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

La percepción que se tiene con relación a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el CEA "San Martín", está vinculada al reconocimiento de la cultura del otro y a la interacción de dos o más culturas en un escenario de apertura, diálogo y respeto mutuo.

Con relación a la educación intercultural ésta se asume como el relacionamiento basado en el respeto mutuo en el marco de la aplicación de un conjunto de procesos educativos que deben traducirse en la equidad e igualdad de oportunidades para las diversas culturas.

2.2.2. Fundamentos de la Construcción del Currículo¹⁰

El ETA San Martín como institución educativa que trabaja en el ámbito de la formación y capacitación técnica para personas jóvenes y adultas, desde la perspectiva de la educación alternativa, sustenta su accionar sobre los siguientes principios pedagógicos:

Principios de Identidad

- * Todos los participantes, personal docente y administrativo, deberán estar debidamente identificados con la institución a fin de lograr que la misma cumpla la visión y misión que tiene propuesta.
- * Todo miembro del Centro debe ser respetado en su propia identidad y características culturales.

Principios Pedagógicos

Las experiencias de aprendizaje de los participantes deben ser a partir de sus experiencias previas, sus necesidades y expectativas de aprendizaje.

- * Los contenidos que se desarrollen en el proceso de aprendizaje deben ser relevantes, de utilidad práctica y sobre todo productiva.
- * El ámbito escolar debe ser agradable y acogedor para el participante, evitando el desorden, falta de higiene e improvisación.
- * Los procesos de aprendizaje deben fundarse en el trabajo de equipo y cooperativo tanto a nivel de docentes como dentro del aula con los participantes.
- * La construcción de aprendizaje en todas las especialidades debe darse en base al planeamiento y resolución de problemas de la vida cotidiana en

¹⁰ Proyecto Educativo Institucional del CEA San Martín. Págs. 31-32.

relación con el contexto y las exigencias del mercado laboral.

- * La evaluación a los participantes debe ser tomando en cuenta los conocimientos, habilidades y destrezas, desempeño, producto y actitudes de manera permanente, brindando el apoyo pedagógico necesario en el momento oportuno.

Principios de Equidad

- * Deben brindarse igualdad de oportunidades a todos y cada uno de los participantes en las diferentes situaciones de aprendizaje.
- * No debe haber ningún tipo de discriminación (raza, religión, situación económica, dificultad física o psicológica) con los participantes del establecimiento.

2.2.3. Evolución del Currículo

El diseño curricular elaborado en los inicios de la experiencia educativa estaba destinado a la atención de mujeres adultas que asistían a la parroquia, las mismas que en su mayoría eran analfabetas, no sabían leer ni escribir y requerían aprender una especialidad técnica para mejorar sus condiciones de vida. La oferta inicial estaba restringida al aprendizaje de dos especialidades técnicas: Tejido y artesanía.

En una segunda etapa de trabajo como Centro Piloto IBA "San Martín", amplió las posibilidades de formación y capacitación técnica ofertando las especialidades de Corte y Confección, Juguetería y Peinados, esta etapa se prolongó hasta el 2005.

En la gestión 2005 se produjeron cambios, desde el Ministerio de Educación en cuanto a la Educación de Adultos e internamente se avanzó hacia la planificación curricular por competencias. El desarrollo curricular hasta la gestión 2006 se realizaba en función a un listado de contenidos, el mismo que era socializado entre los centros de educación técnica, que eran pocos en ese tiempo, "San Martín" y "San Pedro".

La planificación curricular se realiza en función a módulos los mismos que son diseñados en forma conjunta entre las/los facilitadoras/es responsables de cada especialidad técnica, por ejemplo son tres facilitadoras en Corte y Confección, las mismas en equipo diseñan los contenidos modulares de acuerdo a los cuatro niveles de cada especialidad: Inicial, Avanzado, Calificado y Especializado.

2.3. Componentes del Proceso Pedagógico y del Desarrollo Curricular

2.3.1. Modalidades

El CEA "San Martín" propone una oferta educativa en la modalidad de Educación Técnica Acelerada (ETA), estructurada desde la experiencia de los centros femeninos que desarrollaban experiencias formativas de capacitación destinadas a mujeres en especialidades de Tejido y Artesanía, las mismas que fueron ampliando la capacitación técnica incorporando Corte y Confección y Tejidos a mano y a máquina y más tarde la especialidad de Peinados.

La oferta en el ámbito de la Educación de Adultos propone la formación en cinco áreas: Costura Industrial; Industria de la Alimentación; Producción de Tejidos; Servicios y Producción Artesanal y Cultural, las mismas que se traducen en sus respectivas especialidades, que son avaladas por la certificación respectiva. El cuadro siguiente especifica las áreas, especialidades y niveles de formación ofertados.

**CUADRONº 1
OFERTA EDUCATIVA CEA SAN MARTÍN**

ÁREAS	ESPECIALIDADES	NIVEL DE FORMACIÓN
Costura semi industrial	Corte y confección	<ul style="list-style-type: none"> ● Inicial Avanzado ● Inicial Avanzado Calificado ● Inicial Avanzado Calificado productivo
Industria de la Alimentación	Alimentación <ul style="list-style-type: none"> ● Cocina ● Repostería ● Pastillaje 	<ul style="list-style-type: none"> ● Inicial Avanzado ● Inicial Avanzado Calificado ● Inicial Avanzado Calificado productivo
Producción de Tejidos	Taller de Tejido	<ul style="list-style-type: none"> ● Inicial Avanzado ● Inicial Avanzado Calificado ● Inicial Avanzado Calificado productivo
Servicios	Peinados y Cosmetología	<ul style="list-style-type: none"> ● Inicial Avanzado ● Inicial Avanzado Calificado ● Inicial Avanzado Calificado productivo
Producción Cultural y Artesanal	Artesanía y Bordados a Máquina	<ul style="list-style-type: none"> ● Inicial Avanzado ● Inicial Avanzado Calificado ● Inicial Avanzado Calificado productivo

Fuente: Elaboración propia con datos del Proyecto Educativo Institucional del CEA San Martín.

En cada especialidad ofertada por el CEA "San Martín", existen tres niveles de formación diferenciados:

El nivel Inicial ingresan los participantes nuevos, desarrollan competencias teóricas y prácticas por el lapso de un semestre, con una carga horaria de 400 horas. El segundo nivel que es el Avanzado, dura un semestre y tienen asignadas 800 horas de carga horaria. Para poder promocionarse en los niveles Inicial y Avanzado, necesariamente deben ser bachilleres, para recibir certificación como Mano de Obra Calificada. El tercer nivel es el Calificado y cuenta con una carga horaria

de 1200 horas aula y una duración de un semestre, al final del mismo se acredita al participante como Auxiliar Técnico. El cuarto nivel es el Calificado Productivo, también tiene una duración de un semestre y una carga horaria de 1600 horas aula, al término de las cuales se acredita como Técnico Medio.

La relación secuencial de la oferta educativa del CEA "San Martín", considerando áreas, especialidades, niveles de certificación, niveles de formación y carga horaria de estructura en el cuadro que sigue.

**CUADRO Nº 2
OFERTA EDUCATIVA CEA SAN MARTÍN**

ÁREAS	ESPECIALIDADES	NIVEL DE CERTIFICACIÓN	NIVEL DE FORMACIÓN	CARGA HORARIA	TOTAL HORAS
Costura semi industrial	Corte y confección	Técnico operativo	Inicial Avanzado	400	800
		Auxiliar técnico	Inicial Avanzado Calificado	400	1200
		Técnico medio	Inicial Avanzado	400	1600
Industria de la Alimentación	Alimentación ● Cocina ● Repostería ● Pastillaje	Técnico operativo	Inicial Avanzado	400	800
		Auxiliar técnico	Inicial Avanzado Calificado	400	1200
		Técnico medio	Inicial Avanzado	400	1600
Producción de Tejidos	Taller de Tejido	Técnico operativo	Inicial Avanzado	400	800
		Auxiliar técnico	Inicial Avanzado Calificado	400	1200
		Técnico medio	Inicial Avanzado	400	1600
Servicios	Peinados y Cosmetología	Técnico operativo	Inicial Avanzado	400	800
		Auxiliar técnico	Inicial Avanzado Calificado	400	1200
		Técnico medio	Inicial Avanzado	400	1600
Producción Cultural y Artesanal	Artesanía y Bordados a Máquina	Técnico operativo	Inicial Avanzado	400	800
		Auxiliar técnico	Inicial Avanzado Calificado	400	1200
		Técnico medio	Inicial Avanzado	400	1600

Fuente: Fuente: Centro de Educación Alternativa Educación Técnica de Adultos: Plan Estratégico 2009-2011 ETA San Martín.



Perfil de Ingreso

Los estudiantes deben tener conocimientos básicos de lectura y escritura, operaciones básicas de aritmética y comunicación oral, además de interés, inquietud e inclinación por el área técnica que postula.

El perfil profesional de los participantes por especialidades, se detalla en el cuadro que sigue:

Nº	ESPECIALIDAD	PERFIL DE SALIDA O PERFIL PROFESIONAL
1	COSTURA	El/la técnico en Corte y Confección estará capacitado para crear, diseñar y confeccionar diferentes prendas de vestir para ambos sexos, utilizando materiales y herramientas adecuadas de acuerdo con las tendencias y moda actual y exigencias del cliente acordes a la época y a la región permitiéndole ofrecer al mercado un producto de calidad que responda a las demandas del mercado laboral y los tiempos actuales.
2	TEJIDO	El/la técnico en Tejido a Maquina estará capacitado para crear, diseñar y tejer diferentes prendas, utilizando maquinaria, materiales y herramientas adecuadas de acuerdo con las tendencias y moda actual y exigencias del cliente acordes a la época y a la región permitiéndole ofrecer al mercado un producto de calidad que responda a las demandas del mercado laboral y los tiempos actuales.
3	PEINADOS	El/la técnico en Peinados y Cosmetología estará capacitado para cortar, realizar diferentes tratamientos capilares y peinar con creatividad y pulcritud a ambos sexos, utilizando materiales y herramientas adecuadas de acuerdo con las tendencias y moda actual y exigencias del cliente acordes a la época y a la región permitiéndole ofrecer al mercado un servicio de calidad que responda a las demandas del mercado laboral y los tiempos actuales.
4	ALIMENTACIÓN	En lo técnico en alimentación estará capacitado para elaborar y crear, diferentes alimentos, utilizando materiales y herramientas y criterios nutricionales adecuados de acuerdo con las necesidades y exigencias del cliente acordes a la época y la región permitiéndole al mercado un producto de calidad que responda a las demandas del mercado laboral y los tiempos actuales.
5	ARTESANIA	La técnica en Artesanía y Pintura en tela estará capacitado para crear, diseñar y realizar diferentes trabajos artesanales creativos y estéticos, utilizando materiales y herramientas adecuados de acuerdo con las tendencias actuales y exigencias del cliente acordes a la época y a la región permitiéndole ofrecer al mercado un producto de calidad que responda a las demandas del mercado laboral y los tiempos actuales y las características de nuestro contexto andino turístico.

El diseño curricular en forma complementaria a la programación curricular por especialidades oferta dos módulos adicionales el primero relacionado con la matemática aplicada al área técnica y el segundo, vinculado con la comunicación afectiva.

La estructura curricular prevé el desarrollo de dos módulos transversales, que cruzan la programación de todas las especialidades: Gestión Empresarial y Servicio al Cliente, la orientación de los mismos se sintetiza en el cuadro.

2.3.2. Metodología

Las metodologías de aprendizaje no constituyen en fin en sí mismo, sino un medio entre el objetivo y/o competencia que se persigue y el aprendizaje de los participantes, constituyendo herramientas auxiliares para el facilitador en el proceso de construcción de aprendizajes. Las estrategias metodológicas utilizadas en el centro educativo responden a las especificidades de la formación y capacitación técnica del ETA "San Martín" y a la pertinencia de las especialidades técnicas que oferta.

La intervención pedagógica en aula demanda la utilización de diversos métodos, los mismos que a su vez están constituidos por diferentes técnicas, estrategias, procedimientos, formas, modos e instrumentos. En la parte teórica se trabaja con la exposición magistral en un 30% y en la parte práctica con el método pragmático-experimental, en un 70%. El repertorio metodológico incluye los siguientes: Inductivo, Deductivo, Observación, Análisis, Participativo, Pragmático, Descubrimiento, Debate, Solución de problemas.

Se trabaja con métodos activos que constituyen formas didácticas de trabajo pedagógico que comprenden a su vez diversos métodos específicos, técnicas y procedimientos generadores de aprendizajes significativos.

En la especialidad de Corte y Confección se combinan la teoría y la práctica, la facilitadora, se convierte en animadora y guía del trabajo en aula, trabaja conjuntamente con las participantes. En el caso de la especialidad de Peinados la aplicación metodológica acude a diferentes técnicas y procedimientos.

En la especialidad técnica de Tejidos durante el proceso de construcción de aprendizajes se combina la teoría con la práctica, la metodología propone procesualmente ir de lo fácil a lo difícil y de lo concreto a lo abstracto. En el caso de la especialidad de Alimentación la metodología consiste en realizar sesiones demostrativas de la preparación de alimentos, se observa y luego de práctica.

2.3.3. Gestión Pedagógica

Se considera que la gestión pedagógica es el conjunto articulado de acciones activadas para desplegar el desarrollo curricular en el aula con el propósito de lograr los objetivos o las competencias previstas en la planificación institucional.

La gestión pedagógica como estrategia organizada se desarrolla en el Centro Educativo y es una competencia que le corresponde al facilitador como gestor del currículo a través de su intervención pedagógica, la misma que es planificada para una adecuada conducción educativa de la concreción curricular. El proceso de gestión es concebido como el conjunto de acciones de planeamiento, organización, ejecución, coordinación y evaluación los mismos que son necesarios para el desarrollo efectivo de la acción educativa.

En la perspectiva del CEA "San Martín" la gestión pedagógica se sustenta en cuatro pilares:

*** Modelo de Gestión**

Se desarrolla un enfoque de gestión democrática, participativa y horizontal, promoviendo espacios horizontales de diálogo entre los actores educativos y promoviendo la libre expresión de los mismos, en la perspectiva de asumir responsabilidad en la toma de decisiones, en el marco de un escenario armónico, transparente y responsable.

*** Comunitario- Productivo**

Se considera la finalidad del centro de formar y capacitar en especialidades técnicas a personas jóvenes y adultas con el propósito de desarrollar acciones y proyectos conducentes a la productividad en el marco comunitario.

*** Eficaz**

Partiendo de la realidad concreta del centro de propone desarrollar estrategias de planificación, organización ejecución, coordinación y evaluación efectivas para el cumplimiento de la planificación de la gestión pedagógica.

*** Intra-Interculturalidad**

La planificación toma en cuenta las características propias de los actores, reconocimiento y respetando su cultura, idioma y costumbres, rescatando, valorando y promoviendo en cada una de las actividades estas características y mejorando las relaciones interpersonales e interculturales de los actores en general.

2.3.4. *Materiales Educativos*

La gestión pedagógica en aula se desarrolla con el apoyo de materiales educativos auxiliares como figurines, revistas, folletos, moldes prediseñados, álbumes, muestrarios, catálogos y otros medios auxiliares a los procesos de aprendizaje.

Por otra parte, se elaboran material concreto durante las actividades desarrolladas en el aula, tanto por facilitadores como por participantes en las diferentes especialidades técnicas de acuerdo a sus especificidades.

Para el desarrollo de los procesos de aprendizaje el centro cuenta con equipos y herramientas básicas para cubrir los requerimientos de formación y capacitación técnica en diferentes especialidades técnicas. Sin embargo, el equipamiento data desde la fundación del Centro y ha quedado desactualizado.

El Centro fue equipado con maquinas de coser de última generación por el Ministerios de Educación en la gestión 2009, sin embargo ante la carencia de ambientes propios no pueden acondicionar las mismas en ambientes apropiados para los talleres.

2.3.5. *Evaluación*

El CEA "San Martín" en su proyecto pedagógico considera que la evaluación es un proceso sistemático y permanente de valoración total o parcial de la situación educativa de los participantes. Con relación a la evaluación del aprendizaje considera que es un proceso sistemático de valoración de los avances, logros y dificultades que se producen el aprendizaje de los participantes.

El enfoque pedagógico que se maneja en el CEA se desarrolla en el marco de la Formación Basada en Competencias, que considera que la evaluación es la valoración de la calidad de los resultados y procesos específicos obtenidos por las/los participantes, en relación a criterios de calidad y a un contexto predeterminado.

*Características de la Evaluación*¹¹

Tipos de Evaluación

Evaluación Diagnostica

Se aplica a principio de gestión y de cada unidad de aprendizaje, permite conocer la situación del proceso de aprendizaje y verificar los resultados en relación a las competencias previstas. Permite detectar dificultades y reconducir acciones.

Evaluación Formativa

Se realiza durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje, en cada unidad de aprendizaje para la retroalimentación en caso necesario. Permite brindar información sobre los progresos y dificultades de los participantes.

11. *Ibíd.* Pág. 77.



Evaluación Sumativa

Es un proceso que se toma en cuenta diariamente y se expresa numéricamente, al final de cada una de las fases del proceso de aprendizaje, para el efecto, también se considera la asistencia, afinidad a la especialidad y todo el trabajo realizado para justificar una ponderación satisfactoria.

Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación asumidos como el conjunto de elementos estructurados, objetivos y manejables que se utilizan para recoger datos o evidencias sobre el desarrollo de la gestión curricular son los siguientes: Pruebas Objetivas, Prácticas, Cuestionario, Seguimiento, Registro de Observación, Fichas de Diagnóstico, Productos.

2.3.6. Participación Social

El componente de la participación social en el CEA "San Martín" tropieza con algunas dificultades a nivel de relacionamiento y coordinación con autoridades de la Unidad Educativa "Antonio Quijarro", de los turnos de la mañana y la tarde, con quienes comparte las instalaciones.

Por otra parte, existen debilidades de relacionamiento con la organización vecinal de la zona para dar a conocer las actividades que realizan las diferentes especialidades del Centro. Existe la necesidad de organizar ferias educativas y muestras del trabajo que se realiza ante las autoridades educativas. Se considera necesario intensificar la organización de exposiciones abiertas al público para difundir las actividades y los trabajos manuales que se realizan, actividades que deben contar con la participación de los miembros de la comunidad educativa y la población en general.

2.4. Implementación del Currículum

Estrategias de Implementación

El proceso de gestión educativa institucional se inicia con la planificación institucional, evento que se realiza a principios de gestión y que cuenta con la participación de la dirección y los facilitadores quienes en equipo programan las actividades pedagógicas. En una segunda instancia se desarrolla la planificación por especialidad técnica, la misma que se realiza por niveles: Inicial, Avanzado y Calificado. La planificación

educativa contempla dos tipos de planes, el Plan Trimestral y el Plan Anual.

Plan Trimestral y Semestral

El Plan Trimestral y el semestral son instrumentos de planificación educativa que contiene en forma detallada el desarrollo de la programación curricular delimitada para tres meses y seis meses, respectivamente. Los documentos contienen los datos referenciales generales, el propósito pedagógico y los siguientes componentes: 1. Datos Referenciales, 2. Justificación, 3. Diagnóstico Pedagógico, 4. Objetivos Generales, 5. Objetivos Específicos, 6. Metas, 7. Métodos, 8. Estrategias, 9. Recursos del Plan, 10. Contenidos o Módulos de Aprendizaje, 11. Criterios de Evaluación. El CEA "San Martín" implementa determinadas estrategias para desarrollar procesos de gestión curricular, las mismas que detallamos a continuación:

a) Aplicación de la EIB en Aula

La oferta curricular del ETA San Martín contempla en los fundamentos del currículo, dentro de sus principios de identidad, que "Todo miembro del Centro debe ser respetado en su propia identidad y características culturales", en ese marco se desarrolla la aplicación de la EIB en aula. Por otra parte, en el modelo de gestión pedagógica propuesto por el ETA uno de sus pilares es la Intra- Interculturalidad, que considera que la planificación debe tomar en cuenta las características propias de los actores respetando su cultura, idioma y costumbres rescatando en cada una de las actividades pedagógicas estas características y propiciando espacios adecuados para las relaciones interculturales de los actores educativos.

b) Ferias Educativas

El CEA "San Martín" realiza ferias educativas a fines de cada gestión, las mismas que se realizan con participación de las/os participantes de las cinco especialidades, quienes intervienen en contacto con el público efectuando demostraciones y exposiciones de sus habilidades y destrezas técnicas.

Otra modalidad de expo-feria que se organiza en el Centro consiste en que las participantes de todas las especialidades técnicas ofertan sus servicios al público que asiste al evento realizando trabajos a costos módicos.

Durante la gestión 2010 las facilitadoras participaron en



dos ferias educativas, una organizada internamente por el CEA y otra convocada por el SEDUCA Potosí, cuyos resultados fueron muy satisfactorios.

c) Equidad de Género y Currículo

El CEA "San Martín" postula como uno de los fundamentos del currículo, el principio de equidad, que considera que debe brindarse igualdad de oportunidades a todos y cada uno de los participantes en todas las actividades vinculadas con la construcción de aprendizajes.

El segundo principio del mismo fundamento estipula que no debe existir ningún tipo de discriminación de raza, religión, sexo, situación económica dificultad física o psicológica con los y las participantes del Centro.

d) Aprender haciendo en Corte y Confección

A partir de 1970 funcionó el Centro Piloto IBA "San Martín" con la especialidad técnica de Corte y Confección. En la actualidad cuenta con equipamiento moderno, aunque la carencia de ambientes limita sus potencialidades. En la especialidad el número de participantes alcanza a un total de 83, de los cuales 68 son mujeres y 15 varones.

El objetivo de la especialidad es capacitar a los participantes en el conocimiento práctico y teórico para el desenvolvimiento productivo, incentivando la vocación técnica para el emprendimiento de talleres de confección.

A la conclusión del nivel Inicial los participantes son capaces de distinguir telas naturales de las sintéticas, transformar

pantalones en diferentes modelos e interpretar revistas y figurines para su aplicación. En nivel Avanzado efectúan el diseño de vestidos y guardapolvos.

En el nivel Calificado realizan el diseño y confección de camisas de varón, diseño y transformación de vestidos, pantalones y bléisers.

En costura son cuatro semestres y cada semestre se realiza una prenda. El primer semestre que es el Inicial, se confeccionan faldas y blusas en todas las variedades y modelos. El segundo que es Avanzado se hacen prendas largas vestidos, guardapolvos escolares, batones y cualquier variedad de prenda larga de mujer. El tercer semestre que es calificado se confecciona pantalones, sacos con diferentes modelos en cuellos, en cuerpo, en mangas, el último que es Especializado se hace un resumen de todo pero siempre en prendas de mujer.

e) Trenzando Saberes en Tejido a Máquina

La oferta inicial de ETA San Martín se inició con dos especialidades técnicas: Tejido y Artesanía. El propósito de la especialidad es desarrollar competencias en el manejo de máquinas simples y dobles para el diseño y la confección de prendas de vestir de diferentes tipos y modelos.

El Taller de Tejido a máquina cuenta con el equipamiento necesario para el desarrollo de sus actividades pedagógicas. El número de participantes es de 23 mujeres.

"En tejido a máquina en el primer modulo de nivel Inicial hacemos nuestras muestras, nuestro álbum, primero hacemos a mano y después hacemos a máquina, luego usando la maquina hacemos el ajuar de bebé completo con ocho piezas, luego hacemos chompas para varón o mujer. En el nivel Avanzado hacemos prendas más grandes, en calado. En el nivel Calificado hacemos prendas por inactiva propia de cada participante. También implementamos el tejido a mano, porque no abastecen las máquinas y mientras unas tejen a máquina otras lo hacen a mano, chompas, sacones y también tejemos a crochet, a palillo y a máquina".¹²

A la conclusión de la formación técnica, las participantes estarán en condiciones de adquirir destrezas y habilidades técnicas en el manejo de máquinas y accesorios, de manejar con facilidad la maquina doble y elaborar prendas de vestir con modelos y diseños de acuerdo a las necesidades y requerimientos de los clientes, además de calcular el costo y beneficio de una prenda.

f) Peinando Destrezas y Habilidades

La especialidad técnica de Peinados actualmente cuenta con 143 participantes de los cuales 134 son mujeres y 9 varones.

El propósito de la especialidad en el nivel Inicial es que las/os participantes desarrollen en la práctica, diversas técnicas de peluquería de forma eficiente satisfaciendo los requerimientos de los clientes.

En el nivel Avanzado, se espera desarrollar habilidades y destrezas en la ondulación de cabello, la manipulación de materiales y la aplicación de nuevas técnicas de permanentación y colorimetría.

Las/os participantes desarrollan la construcción de aprendizajes articulando la teoría y la práctica, la exposición y la

demostración, la observación y la aplicación.

Las limitaciones en la disposición de ambientes dificultan el trabajo en la especialidad, se cuenta con tres ambientes para cinco especialidades, peinados trabaja en el salón cuando se realizan sesiones prácticas, cuenta con tres paralelos y las facilitadores deben turnarse para usar el salón cada tres días.

g) Desarrollo Curricular de Artesanía y Pintado en Tela
El CEA "San Martín" nació con la especialidad de Artesanía, mas tarde se complementó con Pintado en Tela. Las participantes de la especialidad totalizan 20 de acuerdo a datos de matrícula de la gestión 2010.

El propósito de la especialidad es formar personas creativas y emprendedoras que desarrollen destrezas y habilidades en las áreas de artesanía y pintado. El desarrollo curricular modular propone, en el Nivel Inicial, el pintado en tela. Pintado plano, pintado al matiz, pintado en gaza cristal, pintado en alto relieve, pintado con motivos navideños y la técnica de bordado en cinta.


En el Nivel Avanzado, técnicas con material en desuso en papel periódico, técnicas en drapeado en diferentes modelos de obras, técnicas de pintado de alto relieve en pana, técnica de macramé, técnicas de pintado en gaza cristal en alto relieve.

En el Nivel Calificado se realizan técnicas de Richelly. Artesanía técnica en macramé, pintado en pana, y artesanía técnica de macramé en diferentes adornos. En el nivel Especializado, técnica de flores en yute, flores en goma eva, cajonería en goma eva y flores en goma eva.

h) Desarrollo Curricular de Alimentación

El diseño curricular de la especialidad de Alimentación contiene tres módulos Cocina, Repostería y Pastillaje. A la conclusión de la especialidad técnica se espera que las/os participantes estén capacitados para elaborar y crear diferentes alimentos, utilizando materiales, utensilios y criterios nutricionales para satisfacer los requerimientos del mercado laboral.

¹². Grupo Focal Participantes ETA San Martín.



En la gestión 2010 existen 67 participantes de las cuales 66 son mujeres y uno varón. En el Módulo de Cocina, en el Nivel Inicial, se realiza el manejo y conservación de los alimentos. Menaje de cocina y sus beneficios. Cocina nacional y Cocina internacional.

En el Nivel Avanzado se trabaja en repostería, artefactos y utensilios de repostería. Repostería básica y Alta repostería. En el Nivel Calificado se avanza pastillaje, artefactos y utensilios e insumos, Dulces y mermeladas. Chocolates y crocantes. Golosinas caseras. Conservación producción y comercialización. Finalmente, el CEA "San Martín" cuenta con otra especialidad que es Gastronomía la misma que funciona en otras instalaciones, por la carencia de ambientes propios adecuados, con el aporte del Gobierno Municipal de Potosí.

2.5. Percepciones pedagógicas de los actores sociales

El Centra San Martín se encuentra situado en el centro de la ciudad de Potosí, aspecto que permite acoger a participantes de todas las zonas, pero por otra parte, se tropieza con la limitación de establecer canales de comunicación con organizaciones vecinales, con quienes coordinar acciones educativas.

En este contexto, resulta dificultoso precisar a los actores sociales que podrían vincularse con la experiencia educativa. Sin embargo, es posible manifestar, que de alguna manera, existe cierto desconocimiento por parte de las organizaciones vecinales de la zona, acerca de las características y la oferta educativa del Centro "San Martín".

3. Análisis e interpretación comparativa de las experiencias

3.1. Innovaciones

Con relación a las innovaciones educativas, las tres experiencias analizadas han desarrollado propuestas nuevas en cuanto a la producción de materiales educativos, la realización de acciones integrales de trabajo social en las comunidades y la adecuación de una propuesta curricular basada en competencias para la Educación Técnica de Adultos.

El CEA Ildefonso de las Muñecas en un esfuerzo conjunto del equipo de facilitadores, muchos de los cuales son de región, han asumido el reto de diseñar y elaborar cinco cartillas educativas de lecto-escritura, las dos primeras en lengua materna

quechua y las otras en quechua y castellano, como un aporte de producción de material propio, situado y contextualizado a los intereses, necesidades y pertinencia cultural de jóvenes y adultos quechuas de la región.

El equipo de facilitadores ha tenido el merito de tejer una historia vivencial, un autorretrato de la vida cotidiana de los comunarios/as que narra la historia de una joven desde que vive con sus padres hasta que constituye su propia familia en medio de acontecimientos característicos de la vida comunitaria y los usos y costumbres quechuas.

La historia puede ser la misma que la de cualquier mujer joven de la localidad, de ahí surge la empatía de las mujeres con las cartillas, porque se sienten retratadas y protagonistas de la historia, su historia. Las cartillas guardan coherencia entre la autenticidad de la historia, el diseño gráfico y la diagramación, en una construcción que armoniza la forma y el contenido. Se considera que la elaboración en equipo de las cartillas es un aporte relevante al desarrollo de la gestión curricular en aula y la dinamización de aprendizajes en lecto-escritura y otras áreas de conocimiento por su pertinencia cultural. Al mismo tiempo constituye un aporte en el tratamiento de la lengua materna, quechua, toda vez que se utilizan las grafías propias de la variedad dialectal de la región, que es diferente al quechua de la parte andina del país y similar al que se habla en Cusco-Perú.

La otra experiencia educativa innovadora está relacionada con el CEA "Tata Esteban" y se desarrolla en la población del valle alto de Tiraque, y las comunidades campesinas. Los participantes de las diferentes especialidades, como requisito de graduación realizan acciones de trabajo social en las comunidades campesinas, socializando los conocimientos, habilidades y destrezas técnicas con los/las comunarios/as, apoyando con asesoramiento técnico y compartiendo e introduciendo nuevos conocimientos en agronomía, construcción integral, corte y confección, metal mecánica y carpintería.

Los participantes que en la mayoría de los casos son jóvenes o adultos que viven en sus comunidades, realizan este servicio

en sus propias comunidades para compartir su formación y capacitación con sus vecinos, su familia y comunidad, fortaleciendo sus nexos de pertenencia identitaria y motivando a otros jóvenes para que puedan capacitarse en el CEA "Tata Esteban"; de esta manera el Centro afianza sus vínculos con las comunidades campesinas y sus organizaciones sindicales agrarias.

En el caso del ETA "San Martín" ubicado en la el área urbana de la ciudad de Potosí, ha introducido y adaptado a los requerimientos pedagógico-curriculares de la educación técnica de jóvenes y adultos, la propuesta de la Formación Basada por Competencias (FBC), enfoque que posibilita la construcción de un diseño curricular por competencias atendiendo a las especificidades de cada especialidad técnica en coherencia con los perfiles de entrada y salida de las/os participantes.

La aplicación de la (FBC), ha dejado en el camino la anacrónica y extensa lista de contenidos que servía como insumo sustancial para la planificación curricular y cuyo objetivo, estaba centrado en el cumplimiento de los temas nominados, antes que en calidad de la formación técnica que ofertaba.

Los resultados de esta propuesta han permitido evidenciar el aporte de la FBC, en la discriminación y dosificación temática, efectuando una selección pertinente de contenidos, acordes con las exigencias de los participantes y los requerimientos productivos. Por otra parte, se articula el diseño curricular con las competencias que se espera lograr, entendiendo la competencia como un conjunto de capacidades, habilidades y destrezas complejas que permiten a las/os participantes actuar y desenvolverse eficientemente en los ámbitos técnico productivos.

Como se advierte en los párrafos precedentes, las tres experiencias educativas seleccionadas han desarrollado innovaciones en el terreno de la gestión pedagógica curricular, desde diversos espacios de su andamiaje, contribuyendo a forjar experiencias meritorias en la formación y capacitación de personas jóvenes y adultas, en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe quechua-castellano.



3.2. Tensiones

Con relación a las tensiones encontramos similitudes en dos experiencias analizadas, vinculadas con el enfoque con la aplicación del enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y los subsecuentes tensionamientos que pueden generar.

En la experiencia del CEA "Ildelfonso de las Muñecas", se trata de un contexto sui generis porque constituye un enclave quechua, de origen Mollo, con comunidades aymaras, situado en un espacio geográfico macro donde predomina la cultura aymara. En ese marco, el Centro trabaja con mayor énfasis el fortalecimiento del aspecto intracultural quechua, fortalecido por la producción de materiales educativos y otras estrategias pedagógicas.

En énfasis en la cultura y lengua aymara aparentemente, no es el mismo. Las cartillas no son en aymara, parecería necesario redoblar esfuerzos para desarrollar acciones educativas que sean de naturaleza trilingüe (quechua, aymara, castellano), dimensión que reflejaría con mayor plenitud la riqueza cultural de la región y posibilitaría avanzar hacia derroteros interculturales, llevando consigo lo intracultural.

El tensionamiento que se advierte en la experiencia del CEA "Tata Esteban", está referido a la utilización del modelo de Transición en (EIB), cuya propuesta plantea la enseñanza del castellano utilizando como bisagra la lengua materna, y luego continuar la enseñanza en castellano como lengua instrumental.

En esta fase los participantes deberán desarrollar destrezas en la segunda lengua para poder seguir su formación en L2, como única lengua.

Esta concepción tensionaría los criterios orientadores del currículum fundamentados sobre la educación bilingüe, el respeto a la identidad cultural de los participantes y la interculturalidad, provocando fricciones entre los postulados filosóficos y pedagógicos y la práctica educativa que privilegia en la actualidad la enseñanza en castellano.

Resultaría productivo debatir los resultados de aplicación de determinado modelo a la luz de la práctica y explorar las posibilidades de otros enfoques que podrían adecuarse de mejor manera al contexto educativo y la visión institucional.

El Centro "San Martín" presenta otras particularidades, que tienen estrecha relación con limitaciones de infraestructura propia y acorde al tipo de educación técnica que imparte. Los ambientes con que cuenta son prestados y comparten con una unidad educativa del nivel primario, contando con mobiliario inadecuado e instalaciones inapropiadas. A esta situación se suma la permanente amenaza de desalojo que pone en zozobra constante a facilitadores y participantes.

La carencia de infraestructura adecuada incide sustancialmente en la calidad de los aprendizajes y es causa de deserción de participantes, por la incomodidad y el hacinamiento, situación que repercute en la aplicación del enfoque de Formación Básica por Competencias (FBC), que requiere de condiciones

mínimas para su ejecución y cumplimiento de propósitos.

3.3. Contradicciones

Las contradicciones en el caso del CEA "Ildefonso de las Muñecas" están relacionadas con el desentendimiento de autoridades de la Dirección Distrital de Educación respecto de sus competencias y la negativa de apoyar las acciones educativas emprendidas institucionalmente, arguyendo que el ámbito de la educación técnica de jóvenes y adultos excede a su jurisdicción.

Resulta altamente preocupante que autoridades educativas superiores manifiesten un total desconocimiento de la normativa educativa vigente. Similar actitud asumen autoridades municipales que se resisten a incorporar los requerimientos del CEA en la programación estratégica del municipio, desentendiéndose de sus responsabilidades en el ámbito educativo.

Parecería existir una contradicción en el accionar del CEA "Tata Esteban", en lo que se refiere a la aplicación del modelo de Educación Bilingüe, estrategia que plantea el uso de la lengua materna en el nivel Inicial de formación, avanza progresivamente al nivel de formación básica utilizando el quechua y castellano hasta llegar al nivel especializado el mismo que se imparte en castellano.

El modelo de transición practicado parece ser contradictorio con los postulados del bilingüismo y el respeto a la identidad cultural, corriendo el riesgo de ingresar en un circuito de asimilación de las culturas y lenguas indígenas por la cultura y lengua dominante.

3.4. Logros

Con relación a los aciertos, se evidencia la existencia de algunas coincidencias y en algún caso similitudes entre las experiencias del CEA Ildefonso de las Muñecas y el CEA

"Tata Esteban", respecto a la construcción de institucionalidad, forjada desde hace 17 años en ambos casos, a pulso respondiendo a las necesidades, intereses de formación y capacitación en educación alternativa para personas jóvenes y adultas quechuas y a las características culturales y socioeconómicas de los contextos educativos en los que actúan.

Ambas experiencias educativas se constituyen en referentes institucionales de formación y capacitación técnica para jóvenes y adultos quechuas, brindando la oportunidad para la obtención de certificación en especialidades técnicas y la posibilidad de obtener el bachillerato humanístico al mismo tiempo.

En el caso del CEA "Ildefonso de las Muñecas", se ha labrado una oferta educativa, desde la identidad cultural del contexto abigarrado, en acción conjunta con la comunidad, autoridades originarias, participantes, facilitadores y directivos, con apoyo de la parroquia, gestionando a través de canales abiertos y participativos un imaginario de centro educativo, que interprete la realidad contextual y rescate las necesidades y demandas de la población, diseñando un modelo educativo productivo, participativo, intra e intercultural.

El CEA "Tata Esteban" desarrolla una experiencia educativa que responde a los requerimientos de la población y que se sustenta en fundamentos de respeto a la identidad cultural, la aplicación de una educación bilingüe e interculturalidad, con participación de actores comunales, padres de familia y organizaciones campesinas, los mismos que participan en la gestión institucional participativa. La propuesta pedagógica del Centro "Tata Esteban" hace mayor énfasis en la formación técnica vinculada al mercado de trabajo productivo, hacia ámbitos más interculturales.

Otro aspecto coincidente tiene que ver con la formación de recursos humanos mujeres y varones, los mismos que aportan en sus comunidades o en otros ámbitos, mejorando la producción, los ingresos económicos y las condiciones de vida de la población. Por otra parte, aportan a sus comunidades desde cargos de responsabilidad sindical, local y municipal.

En el caso del CEA "Ildefonso de las Muñecas", un logro significativo es la sistemática recuperación de saberes y conocimientos ancestrales vinculados a la tecnología hidráulica de la cultura Mollo referidos a los sistemas de riego y terrazas para el cultivo; la recuperación de la vestimenta tradicional; de la lengua; las danzas; la música, los instrumentos; el tejido; los mitos y ritos ancestrales y la literatura oral. En la misma tónica de han diseñado cinco cartillas educativas contextualizadas en quechua y castellano, para la dinamización de procesos de aprendizaje de lecto-escritura y otras áreas de conocimiento.

Otro aporte sustancial en el área de agropecuaria ha sido la introducción de cultivos de papa, verduras y frutas, superando el monocultivo de maíz, introduciendo la rotación de cultivos, el cuidado del suelo y introducción de ganado menor en las comunidades, favoreciendo el enriquecimiento de la dieta y la soberanía alimentaria.

Por su parte, los aciertos del CEA "Tata Esteban" están más relacionados con la conformación de talleres productivos de confección de ropa con participantes y egresadas del Centro, las mismas que se organizaron en una microempresa para exportar diferentes prendas de vestir a mercados de España, Italia, y Estados Unidos, mediante canales de comercio justo.

Por otra parte, crearon una unidad productiva encargada de la generación de recursos económicos para la sostenibilidad del CEA y una tienda para comercializar la producción en diferentes rubros de los/as participantes. Además de la creación de una guardería para apoyar a la mujer y la productividad.

Con relación al aspecto técnico pedagógico del diseño curricular en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) Quechua Castellano, el CEA "Ildefonso de las Muñecas" ha desarrollado una serie de estrategias: Clases de quechua, clase comunitarias, noches culturales, noticias, visitas a lugares Históricas, ferias educativas, equidad de género, aprender produciendo en agropecuaria, aprender haciendo en metal mecánica; carpintería y corte y confección, para fortalecer el uso de la lengua materna y la identidad cultural quechua.

Otra coincidencia entre ambos centros, es el trabajo social o de extensión que realizan en las comunidades campesinas compartiendo experiencias y socializando nuevas técnicas en el aspecto agrícola y en otras especialidades técnicas, fortaleciendo el contacto de los participantes con las comunidades y el nexo institucional con las mismas.

Respecto los aciertos del CEA "San Martín", cuya experiencia educativa es urbana, los mismos están relacionados a las acciones y estrategias que asumen las/os participantes en la creación de emprendimientos productivos en diferentes rubros técnicos, en la apertura de talleres de diferentes especialidades, a nivel individuales o en asociación, en la prestación de servicios desde sus hogares y a domicilio, en la inserción en el mercado laboral y productivo, en condiciones de competitividad.

Las/os participantes realizan prácticas fuera del centro, en instituciones y unidades educativas con solvencia profesional técnica, desarrollan ferias educativas demostrativas en las que ofrecen sus servicios al público y por parte exponen sus trabajos en las especialidades de Corte y Confección, Peinados, Tejidos, Pintura en Tela y Artesanía y Alimentación. La oferta educativa del ETA está diseñada en el enfoque de Formación Basada en Competencias, que posibilita el potenciamiento de saberes, habilidades y destrezas manuales y técnicas para el desenvolvimiento eficaz en el ámbito productivo y de servicios.



3.5. Dificultades

Con relación a las dificultades, las mismas son diferenciadas en función a los contextos educativos en las que se generan. Los obstáculos encontrados en la experiencia del CEA "Ildefonso de las Muñecas", son de carácter interinstitucional, por la falta de coordinación y apoyo de la Dirección Distrital de Educación de Chuma a la gestión institucional del Centro.

Por otra parte, la Alcaldía no presta ninguna colaboración al CEA y se muestra reticente para incorporar las experiencias de educación alternativa de adultos en la elaboración de la Programación Operativa Anual y la planificación estratégica de proyectos educativos.

La ubicación geográfica alejada del Centro, la distancia y falta de comunicación fluida, dificultan las acciones de coordinación interinstitucional, la asistencia a eventos educativos de capacitación técnico-pedagógica y la realización de gestiones administrativas en la ciudad de La Paz.

Las dificultades en el CEA "Tata Esteban", están relacionadas con el diseño curricular y la articulación de contenidos en las áreas humanística y técnica por especialidades y atendiendo a la pertinencia de los saberes humanísticos y su aporte para el logro de competencias técnicas, en procura de contar con una programación curricular acorde a las demandas de formación y capacitación de personas jóvenes y adultas.

Otra de las dificultades radica en la concepción que se maneja con relación a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), y el modelo de transición que experimenta, por cuanto se utiliza la lengua materna (quechua) para introducir el castellano y el estudio de la L1 es meramente gramatical e instrumental, en lugar de aplicarse un enfoque más integral, que impida la asimilación de la lengua y la cultura por otra que se supone dominante.

La dificultad principal del ETA San Martín estriba en la falta de infraestructura y ambientes propios diseñados y equipados de acuerdo a las especialidades técnicas que oferta. Este

problema al parecer simple, afecta transversalmente la gestión pedagógica y la concreción curricular, por cuanto especialidades meramente prácticas como alimentación, deben incorporar teoría por falta de aulas, u otras que cuentan con tres paralelos deben esperar un mes para realizar la siguiente practica.

El mismo obstáculo, impide la instalación de maquinas de coser y tejer de última generación, donadas por el Ministerio de Educación, con el riesgo de ser restituidas, si no se están usando.

Por otra parte, existe la necesidad de reestructurar los diseños curriculares para adecuarlos a las demandas técnicas actuales y a los requerimientos del mercado laboral y los ámbitos productivos.

4. Conclusiones, lecciones aprendidas y recomendaciones para la EIB-Quechua

4.1. Conclusiones

a. Las perspectivas que se manejan con relación a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), son variadas, pero coinciden en sostener que la EIB, debería hacer posible el abordaje de la realidad desde la propia cosmovisión, la cultura, los valores y ser leída en la lengua materna, abriendo a su vez espacios interculturales para el reconocimiento de otras realidades socioculturales en el marco del respeto mutuo. Esta percepción, plantea la revalorización y el fortalecimiento de la cultura quechua y al mismo tiempo propone abrir canales de dialogo con otras culturas en un contexto de pluralismo democrático.

b. En la mayoría de las experiencias educativas sistematizadas, existe participación de la comunidad en el diseño curricular a través de diversas instancias de evaluación de la gestión pedagógica. Las ofertas curriculares fueron construidas a partir de la realidades socioculturales

propias de los contextos en los que se generan, rescatando los saberes y conocimientos propios, los mismos que se confrontan en la gestión curricular en aula son otros conocimientos de otras culturas. Es en este espacio privilegiado, en los procesos de construcción de aprendizajes, donde de rescatan y revitalizan las diferentes manifestaciones culturales ancestrales.

c. Con relación a la recuperación e integración de la lengua quechua, existe coincidencia en la aplicación de la L1 en EPA, en el ciclo de aprendizajes básicos, introduciendo paulatinamente la L2 (castellano) en el ciclo de Aprendizajes Avanzados, para luego utilizar el castellano en el ciclo de Aprendizajes Aplicados. Sin embargo, habría que interrogarse por los resultados del modelo de transición que se aplica, por cuanto el mismo tiende a asimilar a la cultura y la lengua originaria y subsumirla en la lengua y cultura dominante.

d. Con relación a la metodología y el uso de la lengua, se presentan dos tendencias, una que rescata la herencia de los CETHAs y la concepción metodológica de la educación popular, combinada con metodológico activa, participativa, colaborativa y otra que desarrolla exposiciones, trabajo grupal, visitas y sesiones practicas. No se ha podido apreciar un método para la enseñanza de la lengua específicamente. Resulta pertinente interrogarse por la efectividad de la metodología de la educación popular en contextos quechuas.

d. Respecto de los materiales educativos, se advierte que solo en la experiencia del CEA "Ildefonso de las Muñecas", el equipo de facilitadores realizó el diseño y elaboración de cinco cartillas educativas de lecto-escritura las mismas que constituyen material situado y

contextualizado, realizado en lengua materna y en castellano, recursos didácticos que se consideran significativos en la forma, el contenido y la utilidad en la dinamización de aprendizajes. Por otra parte, produjeron 10 folletos relacionados con la recuperación de saberes y conocimientos propios además de juegos didácticos.

f. El desarrollo de la gestión pedagógica se dinamiza con la aplicación de diferentes estrategias de implementación de la EIB, como clases en idioma nativo, clases comunitarias, noches culturales, visitas a lugares históricos, ferias educativas y otras para el aprendizaje de especialidades técnicas, es el caso del CEA "Ildefonso de las Muñecas" que ha desarrollado toda una propuesta sumamente significativa a nivel de gestión curricular operativa. El desarrollo estratégico en gestión pedagógica en las otras experiencias no es tan prolífico.

g. Con relación a los lineamientos de evaluación, en algunos casos se emplean evaluaciones mensuales y anuales, en otra experiencia se trabaja con evaluación diagnóstica, formativa y acumulativa, o sumativa. En la práctica de la gestión curricular en aula se prioriza la evaluación de proceso. El proceso de valoración asume especial importancia debido a la acreditación o certificación que otorga cada centro a nivel de técnico medio o mano de obra calificada.

h. Respecto de la participación de la comunidad en los centros de educación de personas jóvenes y adultas, se constata que existe mayor participación de las organizaciones campesinas, sindicales, originarias, de padres de familias en los ámbitos geográficos rurales, contextos en los que los CEAs forman parte de la comunidad e interactúan en forma dinámica con la realidad del contexto educativo. El



cado del CEA "San Martín" que es urbano, la participación es menor, debido a que la organización de la sociedad es diferente.

i. La gestión institucional es participativa, promueve la participación de la comunidad que forma parte de la estructura organizativa en un esquema que intenta no ser jerárquico. Los facilitadores aportan desde una visión técnico-pedagógica y los participantes apoyan logísticamente en el funcionamiento operativo de los centros de educación de jóvenes y adultos.

3.2. Lecciones aprendidas

* Desde diversos contextos culturales y educativos se están desarrollando experiencias significativas en la formación y capacitación de personas jóvenes y adultas, intentando operacionalizar ofertas curriculares que articulan lo humanístico con lo técnico, lo productivo con lo educativo, la teoría con la práctica, la mística con el sacrificio, lo intracultural con lo intercultural, la utopía con la realidad, tejiendo a mano y maquina el imaginario de la educación alternativa de jóvenes y adultos.

* Las experiencias educativas atesoran el trabajo colectivo y cooperativo, las horas de desvelo, las satisfacciones mudas, los aciertos callados, las incertidumbres latentes, las impotencias soterradas, la creatividad que estalla, la imaginación que sueña, la realidad que lacera y el compromiso que lava la duda.

* El desarrollo de experiencias educativas significativas en contextos de amplia riqueza cultural e identidad definida resultan muy gratificantes considerando que es en estos espacios donde se generan los insumos para la cristalización de propuestas comunitarias educativo-productivas con proyección intra e intercultural.

* Las experiencias educativas en la formación y capacitación humanística y técnica de personas jóvenes y adultas están contribuyendo al desarrollo y engrandecimiento de sus regiones aportando en la preparación de recursos

humanos calificados en diferentes especialidades, aspecto que redundará en la mejora de la calidad de vida en las comunidades.

* Las experiencias de educación de jóvenes y adultos han sido forjadas desde las comunidades, desde los contextos locales, desde las necesidades de formación y capacitación de los/as comunarios, desde las vocaciones productivas, desde los espacios del desarrollo locales, desde las culturas, las lenguas, las cosmovisiones y los imaginarios educativos.

* Es necesario profundizar el compromiso con la educación de jóvenes y adultos, continuar respondiendo a las necesidades de la población, fortalecer las propuestas educativas, cualificar las prácticas pedagógicas, madurar los diseños curriculares, potenciar la elaboración de materiales educativos y didácticos situados y contextualizados y consolidar la gestión institucional participativa.

* Resultará necesario re-situar las experiencias educativas en el nuevo marco normativo de la Ley de la Educación "Avelino Siñani y Elizardo Pérez", planteando estrategias destinadas a aprovechar la experiencia acumulada para cualificar la propuesta educativa.

3.3. Recomendaciones

* Analizar el impacto y los resultados de aplicación del actual modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), considerando otras opciones como el método de normalización y desarrollo que podría ser más efectivo en los procesos de interculturalidad.

* Investigar la pertinencia de los modelos de EIB aplicados en los CEAs y su utilidad en la educación de personas jóvenes y adultas considerando que los mismos se aplican en educación formal con niños/as del nivel primario.

* Desarrollar estrategias propositivas para el aprendizaje de la lengua, considerando la experiencia acumulada en

este ámbito por los centros de educación de jóvenes y adultos.

* Los CEAs deben constituirse en laboratorios de elaboración y producción de materiales educativos de diferentes géneros, formatos y lenguajes, los mismos que constituyen herramientas valiosas para el desarrollo de la gestión curricular en aula.

* Proponer estrategias de articulación de los contenidos humanísticos con las áreas técnicas en la perspectiva de cualificar los diseños curriculares, efectuar las adaptaciones respectivas o desarrollar procesos de diversificación curricular.

* Fortalecer los diseños curriculares en el componente de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), y su articulación con las áreas humanística y técnica.

Bibliografía

1. **ASOCIACIÓN ALEMANA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS (AAEA)**: "Antología de Experiencias Sistematizadas en Educación de Jóvenes y Adultos. Experiencias de Trabajo Educativo con Mujeres Quechuas y Personas Privadas de Libertad. Serie: Antología de Experiencias Sistematizadas en Educación de Adultos N° 5. La Paz, 2009.
2. **ASOCIACIÓN ALEMANA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS (AAEA)**: "Sistematización CETHA Ildefonso de las Muñecas. (1993-2004)". La Paz.
3. **BOERO, Rojo, Hugo**: "La Increíble Ciudadela Prehispánica de Iscanwaya. Aucapata y Maukallajta (La Ciudad de Oro)". Ed. Los Amigos del Libro, Cochabamba, 1977.
4. **CENTRO TATA ESTEBAN FUNDACIÓN**: "Nuevos Horizontes Pedagógicos". Una Experiencia Educativa en la Zona Andina de Tiraque.
5. **CENTRO INTEGRADO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA TATA ESTEBAN (CIEATE)**: "Programa de Formación y Capacitación Sipaskuna". Tiraque (Mimeo) 2003.
6. **CENTRO INTEGRADO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA TATA ESTEBAN (CIEATE)**: "Programa de Formación y Capacitación Waynakuna". Tiraque (Mimeo) 2003.
7. **CEA SAN MARTÍN**: "Proyecto Educativo Institucional". Potosí, 2009.
8. **CENTRO INTEGRADO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA TATA ESTEBAN (CIEATE)**: "Proyecto de Educación Alternativa para Jóvenes Marginados de LA educación Formal en la Zona Andina de Tiraque". Tiraque (Mimeo), 2002.
9. **CENTRO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA EDUCACIÓN TÉCNICA DE ADULTOS**: "Plan Estratégico 2009-2011 ETA San Martín". Potosí, 2009.
10. **COMITÉ INTERINSTITUCIONAL PARA EL DESARROLLO DE TIRAQUE (CIDETI)**: "Diagnóstico Socioeconómico de la Microrregión de Tiraque". Cochabamba, 1994.
11. **CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO**. Promulgada el 7 de febrero de 2009. Librería Editorial Jurídica Multi-Libro. La Paz, 2009.
12. **DGEA-AAEA**, "Diagnóstico de la Educación Secundaria de Adultos", 2005.
13. **DGEA-AAEA**, "Plan de Transformación de la Educación de Adultos", 2003.
14. **FUNDACIÓN CEA TATA ESTEBAN**: "Proyecto Trienal General 2010-2012", Cochabamba, 2010.
15. **GOMEZ, Bacarreza, Donato**: "Estrategias para fortalecer el Programa de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia". Instituto de Estudios Bolivianos. La Paz, 2001.
16. **MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS BOLIVIA**. Comisión Nacional de al Nueva Ley de la Educación Boliviana (2006). Nueva Ley de la Educación Boliviana "Avelino Siñani y Elizardo Pérez. Anteproyecto de Ley. Julio de 2006, Sucre.
17. **PEREZ, Elizardo**, "Warisata, la Escuela-Ayllu", Empresa Editorial Gráfica, Editorial Burillo La Paz 1962.
18. **SCHILLER Max**: "Escuela Titicachi Provincia Muñecas 1951-2001. Un ejemplo Concreto de la Educación Rural". Documento. Parroquia de Titicachi. La Paz.
19. **SALAZAR M., Carlos**, "Warisata Mía", La Paz 1984.
20. **SUÁREZ, Faustino**, "Historia en la Educación en Bolivia", La Paz, 1963.



Perú

**Experiencias de
Educación Intercultural
Bilingüe Quechua
en Perú**

*Sistematización realizada por:
Andrés Chirinos
Martha Zegarra*

Presentación

En las páginas que siguen mostraremos los resultados del proceso de sistematización de dos experiencias educativas desarrolladas en la región del Cusco. Nuestra labor se dio en el marco de los esfuerzos desarrollados por la AAEA, encaminados a enriquecer la propuesta de un currículum participativo de la Educación para Jóvenes y Adultos orientado a la vida en las zonas andinas quechuas.

Coincidentemente, ambas experiencias escogidas, "Amautas y qullanas. Formación Intercultural de líderes indígenas quechuas" y "Crédito con educación", están a cargo de ONGs que tienen una presencia de décadas en este ámbito cusqueño, el Centro Bartolomé de Las Casas y Arariwa-Unidad de Microfinanzas. Pese a que los proyectos tienen fines disímiles, uno de formación de líderes y el otro de desarrollo de capacidades socias de bancos comunales, comparten ser fruto de un proceso planificado en que la elaboración curricular ha involucrado a la población participante; para identificar necesidades e incorporar saberes.

Propusimos cuatro objetivos específicos -prácticos y teóricos-adicionales para el proceso de sistematización:

- * Propiciar sinergias entre las instituciones que llevan adelante las experiencias educativas seleccionadas.
- * Caracterizar ambientes interculturales de EPJA.
- * Explorar la vinculación entre la construcción participativa de los currículos y experiencias educativas exitosas.
- * Precisar el rol de la investigación previa en la construcción de currículos de EIB quechua castellano en la EPJA.

A lo largo del proceso de sistematización y en el compartir con equipistas y participantes constatamos que la efectividad de la acción de formación descansa no solo en la pertinencia de los aprendizajes para los intereses de los jóvenes y adultos, sino en la calidad de la comunicación, del diálogo que se pueda entablar entre formadores y participantes: horizontal, respetuoso, intercultural.



índice

EXPERIENCIA DEL PROYECTO DE FORMACIÓN INTERCULTURAL DE LÍDERES INDÍGENAS QUECHUAS AMAUTAS Y QULLANAS.....	65
1. Introducción.....	67
1.1. Centro histórico del proyecto Amautas y Qullanas.....	67
1.2. Objetivos, resultados y nociones fundamentales.....	68
1.3. Entrega del trabajo prevista en el proyecto.....	70
2. Construyendo el currículo intercultural.....	71
2.1. La investigación.....	71
2.2. Criterios para identificar sabias y sabios indígenas en comunidades culturalmente indígenas de Cusco y Apurímac.....	71
2.3. Diseño del currículo con metodología intercultural.....	72
3. Proceso metodológico para el diseño de la propuesta.....	72
4. Reflexión del proceso seguido.....	83
5. Estrategia pedagógica intercultural.....	84
6. Evaluación de la experiencia educativa.....	88
7. Análisis e interpretación de la actuación.....	90
8. Conclusiones.....	95
 SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA "CRÉDITO CON EDUCACIÓN".....	 97
Introducción.....	98
1. Investigaciones previas.....	99
2. Diseño de la propuesta	100
3. La organización pedagógica del programa.....	103
4. Análisis e interpretación de la actuación.....	108
5. Conclusiones.....	111



Perú

Experiencias del Proyecto de Formación Intercultural de Líderes Indígenas Quechuas Amautas y Qullanas

Centro de Estudios Rurales Andinos
Bartolomé de Las Casas (CBC)

1. Introducción

El Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartolomé de Las Casas" tiene una labor muy reconocida en la investigación del mundo andino y señala que su misión institucional está definida en que "todas sus actividades se arraigan en una convicción: la autodeterminación de los pueblos del Ande con la generación de una información rigurosa, accesible y ampliamente difundida; apertura de mayores horizontes de comprensión de la sociedad y del individuo e intercambio de conocimientos, métodos y técnicas que permitan a cada actor apropiarse de su propio destino".

La experiencia que elegimos sistematizar se inició el año 2005 y ha concluido el año 2009, fue desarrollada por el Colegio Andino del CBC. En ella han participado líderes de tres regiones Apurímac, Cuzco y Puno. La realización de esta experiencia educativa ha supuesto dos proyectos: Amautas y Qullanas: Formación de Líderes Indígenas Quechuas de Cuzco y Apurímac (2005) y, Consolidando Amautas y Qullanas: de la formación EIB a la interculturalidad en el espacio público democrático (2008).

Fue elaborada en primer lugar una Propuesta de Pedagogía intercultural bilingüe de formación de líderes campesinos quechuas y luego un currículo.

El proceso educativo se ha dado a través de cursos, la modalidad ha sido la de talleres intensivos en la sede institucional y

1.1. Contexto Histórico del Proyecto Amautas y Qullanas

El Centro "Bartolomé de las Casas" (CBC) inició el proyecto Amautas y Qullanas: Formación de Líderes Indígenas Quechuas de Cuzco y Apurímac financiado por Oxfan America y Oxfan NOVIB el año 2005. La duración del Proyecto fue de tres años, luego se daría un proyecto de un año de duración "Consolidando Amautas y Qullanas: de la formación EIB a la interculturalidad en el espacio público democrático", 2008-2009.

Dos años antes en el marco de un diplomado dictado en el colegio Andino, se realizó el coloquio "Tan cerca tan lejos. Los retos de la relación intercultural en los Andes sur-peruanos". En este coloquio se dio un diálogo entre sabios indígenas campesinos y académicos especialistas en interculturalidad, la comunicación fue bilingüe todo el evento, con traducción simultánea quechua-castellano, castellano-quechua. El proyecto Amautas y Qullanas recogió las experiencias de este coloquio y de allí surgió "una propuesta integral y novedosa de formación intercultural de líderes indígenas que constituye una primera experiencia en el Perú de construcción de liderazgos para el fortalecimiento de una ciudadanía".

El CBC caracteriza el momento histórico en el que se inicia la experiencia de Amautas y Qullanas en los siguientes términos: "En un ambiente universal de



ocultamiento del conflicto cultural, donde el Estado no desarrolla políticas de reconocimiento de la diversidad cultural y de lucha contra la discriminación, las iniciativas actuales de educación ciudadana intercultural desde la sociedad civil son imprescindibles. La EIB tiene ciertamente un campo muy amplio de actuación que incluye la escuela misma y la educación básica alternativa. Pero la focalización de la EIB en la formación de líderes indígenas tiene la importancia específica de contribuir a que las comunidades campesinas y las organizaciones de base urbano rurales (o aun de las mismas grandes ciudades), que sean culturalmente indígenas, se conviertan en actores sociales con propuestas de reivindicación y ejercicio de sus derechos, que expresen su identidad cultural y sus aspiraciones de inclusión igualitaria en el sistema democrático. La articulación de estos actores debe asimismo confluir en movimientos regionales y locales que busquen incorporar la construcción de sus espacios sociales en proyectos territoriales de gestión de sus recursos".

El problema central de la participación democrática de las comunidades y dirigentes campesinos -para el CBC- es "la tendencia a conformar liderazgos que no consiguen representar políticamente su identidad cultural, y que, por lo mismo, se adscriben de un modo externo y formal a los esquemas de pensamiento y acción modernos. [...] la ciudadanía truncada por la discriminación fomenta la reproducción de los sistemas fácticos de poder que son en sí mismos excluyentes".

1.2. Objetivos, resultados y nociones fundamentales

El principal objetivo del proyecto (2005-2008) fue:

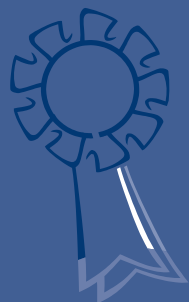
Líderes indígenas han generado discursos e iniciativas de reconocimiento y ejercicio de sus derechos, basadas en su identidad cultural y en competencias interculturales de participación democrática.

Se buscaron los siguientes resultados:

1. Elaboración de una propuesta de currículo EIB.
2. Producción de material educativo EIB de formación de líderes indígenas,
3. Formación misma de líderes campesinos quechuas (50 personas, de los cuales 10 por lo menos son mujeres) con capacidad de valorar su identidad cultural indígena como base del ejercicio de derechos ciudadanos.
4. La visualización de los elementos claves de una agenda intercultural regional.

En un segundo momento 2008-2009, "Consolidando Amautas y Qullanas: de la formación EIB a la interculturalidad en el espacio democrático", la experiencia se fijó como objetivo general:

Contribuir a la formación de un liderazgo indígena intercultural y al desarrollo de





iniciativas democráticas de la sociedad civil para la construcción de una agenda nacional y regional de reconocimiento de las culturas y los derechos indígenas.

Beneficiarios:

Los beneficiarios directos del Proyecto son los líderes, sabios y comunidades campesinas de identidad cultural indígena de las Regiones de Cuzco y Apurímac (mínimamente 25 comunidades, es decir un aproximado de 1875 familias, que totalizan en promedio 9375 personas, distribuidas en un 50% entre varones y mujeres). En el proyecto se plantea una clara alianza con organizaciones campesinas y movimientos existentes en la región, así como complementariedad con otras acciones de educación ciudadana realizada por el CBC y otras instituciones de la zona.

Enfoque de la experiencia

A través del proyecto se propuso "una acción que busca integrar coherentemente los enfoques de derecho y género en la búsqueda de equidad social, la construcción de la democracia y la superación de la pobreza. La perspectiva propuesta para conseguir esta integración es la interculturalidad".

Interculturalidad y EIB

Sobre la definición de interculturalidad "La interculturalidad se propone como un nuevo estadio de calidad del régimen democrático y de los modelos de desarrollo, partiendo de la visualización y significación del conflicto cultural y la

discriminación realmente existentes, reconociendo los derechos de los sujetos socioculturales indígenas e instaurando estrategias, diseños institucionales y prácticas dirigidos a la elaboración democrática del conflicto cultural y a la superación definitiva de la discriminación.

[...] El aprendizaje de los derechos indígenas no puede realizarse solo por su conocimiento formal, sino que implica el desarrollo de procesos de reconocimiento intra e intersubjetivo del conflicto cultural, de la discriminación y de las condiciones realmente existentes. Aquí la EIB (no solo para los sujetos sociales indígenas) conserva toda su vigencia y tiene un amplio camino de construcción y posicionamiento".

El enfoque de la equidad de género

En el proyecto se parte de que "El enfoque de género ha sido visto, no pocas veces, como una nueva imposición civilizatoria de la modernización [...] cuando la propuesta de este enfoque parte de la invisibilización de la diferencia cultural y de la discriminación en razón de ella, ciertamente posee las características propias de aquella imposición. Sin embargo, las desigualdades y las discriminaciones en las relaciones de género se han entrelazado profundamente con los esquemas y códigos societales de la discriminación étnica y cultural, así como en las condiciones de marginación social, acentuando sus aristas más violentas. Por eso, tienen un impacto severo en los procesos de formación de los sujetos socioculturales indígenas, desestructurando sus tejidos socioculturales, erosionando su organización comunitaria y su capacidad de

agencia, y disminuyendo sus condiciones de ciudadanía (particularmente de las mujeres y niñas). Ahora, en los contextos postcoloniales andinos, es imposible separar las formas de discriminación cultural y marginación social. Toda vez que las propuestas de equidad de género partan del reconocimiento cultural y de la lucha contra la discriminación entran al campo creativo de la apropiación intercultural de los esquemas y códigos de la ciudadanía, y se inscriben del todo en sus procesos. Así, el diálogo intercultural planteado por la construcción contemporánea de los sujetos sociales indígenas y de su ciudadanía incluye la apropiación y recreación creativas (indígenas) de los conceptos, esquemas de acción y estrategias de equidad de género."

La consolidación del proyecto (2008-2009) tuvo dos objetivos específicos:

- * Consolidar y enriquecer la propuesta de formación de líderes campesinos quechuas especialmente de las mujeres, para potenciar la participación en el espacio público democrático.
- * Promover espacios de intercambio, debate y reflexión sobre propuestas interculturales de reforma de las políticas públicas, de lucha contra la discriminación y de ejercicio efectivo de los derechos indígenas en el espacio público democrático.

1.3. Estrategia de trabajo prevista en el proyecto

PERIODO 2005-2008:

El Proyecto combina investigación y elaboración especializada de conocimientos, formación de líderes y producción de materiales educativos, e incidencia en el espacio público regional.

Elaboración de un currículo EIB de formación de líderes indígenas, con la participación de especialistas EIB y de sabios indígenas, así como de un conjunto de representantes de comunidades y organizaciones en su proceso de validación, consolidando la propuesta pedagógica del CBC -sustento especializado de la acción educativa.

Desarrollo de dos cursos sucesivos de formación de líderes, con 25 participantes en cada uno de ellos, seleccionados entre los actores más destacados del proceso social y que hayan manifestado su reconocimiento de la importancia de los conflictos culturales y de la autoidentificación cultural propia. La aplicación de la propuesta pedagógica y curricular comprende dos ciclos estructurados (desarrollado en el aula) y uno final no estructurado de trabajo de campo de los líderes en formación, asesorados por los docentes del equipo del Proyecto. En esta última fase, los líderes producirán propuestas de agenda de sus comunidades y estrategias de reivindicación de derechos, en diálogo y socialización con las mismas.

Producción, edición y publicación de materiales educativos.

Por un lado, la sustentación especializada de estos materiales, que abordan temas críticos de la problemática indígena, sirve directamente a la elaboración curricular y a su desarrollo aplicativo en los cursos. Por el otro, los materiales mismos serán validados el curso y, en el caso de los folletos de relatos orales, son un producto directo del curso. El formato de módulos tiene como fin la facilitación de experiencias educativas de formación de líderes en diversos contextos, incluyendo los escolares, promoviendo el desarrollo de otros procesos educativos interculturales.

Encuentros de debate intercultural: las líneas de actividad se articulan y consolidan en el espacio público regional. En estos encuentros, con distintos formatos de experiencia, participarán sabios indígenas, especialistas en EIB y el movimiento indígena, líderes indígenas de países andinos, líderes indígenas amazónicos de la región y generadores de opinión pública y decisiones políticas regionales. Los temas de los encuentros abordan principalmente aspectos claves de una agenda intercultural de la región, con especial atención al protagonismo de sabios y líderes indígenas, y, entre estos últimos, de líderes amazónicos.

PERIODO 2008-2009:

En esta etapa se combinaron formación, investigación e incidencia en el espacio público (local, regional, nacional). La

primera línea de trabajo fue el proceso formativo de los líderes indígenas (mujeres y hombres), y se sustentó en la investigación académica (sobre equidad de género, principalmente). La segunda línea promovía el posicionamiento y la incidencia en los espacios públicos locales de los líderes formados, consolidando las relaciones intercomunales y la construcción de agendas interculturales; profundizando así la formación. La tercera línea se situó en el espacio público nacional y regional y aspiró a actuar en el plano de la propuesta y la incidencia de la sociedad civil.

2. Construyendo el currículo intercultural

2.1. La investigación¹

1. Se realizaron 3 reuniones de trabajo con especialistas sobre las comunidades campesinas del ámbito del proyecto (departamentos de Cusco y Apurímac). La primera de ellas, fue con los especialistas de la Casa Campesina del CBC, expertos con mucho conocimiento de campo. La segunda, con el Taller de Antropología que promueve el Colegio Andino del CBC. La tercera, con especialistas de distintas disciplinas, seleccionados por su mayor conocimiento y cercanía con el trabajo institucional.

El taller con los especialistas de la Casa Campesina permitió contrastar las hipótesis del Equipo de Amauta y Qullanas con el conocimiento de los profesionales de Casa Campesina, quienes particularmente aportaron en la identificación y ubicación de las comunidades culturalmente indígenas. En el taller con los antropólogos de la región² la pertinencia del debate fue reconocida cuando se vinculó la pregunta por la existencia o no de culturas indígenas con el compromiso ético de que no se repita la experiencia de la violencia política, según el aporte de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (en el sentido de la importancia del reconocimiento de la diversidad cultural para superar la vulnerabilidad actual de las poblaciones indígenas y otros sectores menos favorecidos del país; y con la necesidad de superar el resentimiento). El taller con especialistas seleccionados aportó un conjunto

de criterios y pistas importantes de tipo metodológico para el trabajo ulterior, entre otros, sobre la importancia de incluir los aspectos económicos en el concepto de cultura, sobre el ordenamiento (jerarquía) territorial de los lugares sagrados, sobre las interrelaciones entre los indicadores para reconocer las culturas indígenas, sobre la importancia de la educación en los procesos multiculturales, y sobre la importancia de considerar los aspectos históricos y demográficos.

2. A partir de la identificación de las comunidades culturalmente indígenas³ de la región, se seleccionó a los sabios y líderes indígenas participantes en el proyecto, habiendo participado y comprometido los mismos (varones y mujeres) con las actividades previstas en el primer año del proyecto.

2.2. Criterios para identificar sabias y sabios indígenas en comunidades culturalmente indígenas de Cusco y Apurímac

- * **Lengua Materna:** quechua.
- * **Edad:** 60 años o más, de preferencia.
- * **Biografía:** vivencia personal dentro del contexto local y regional, de tal modo que pueda dar cuenta del proceso histórico-social.
- * **Protagonismo histórico:** haber desempeñado determinado tipo de función social en el marco de la matriz cultural o en interacción con otros modelos culturales.
- * **Reconocimiento público dentro y fuera de su comunidad:** referente para su comunidad y otras comunidades culturalmente indígenas, así como para los grupos o redes de poder de su contexto.
- * **Capacidad para enunciar un discurso:** sujeto que puede elaborar un relato descriptivo y valorativo sobre su experiencia de vida comunitaria y sobre otros referentes culturales.

1. Tomado a la letra del informe narrativo julio 2005-junio 2006 Proyecto Amautas y Qullanas.

2. Antropólogos Ricardo Valderrama, Carmen Escalante, el historiador Donato Amado entre otros.

3. Se consultó haciendo un mapeo en el archivo de comunidades del CBC, que se encuentra en la Casa Campesina. Qué comunidades eran ayllus, que nunca fueron hacienda, que nunca pertenecieron a una hacienda o se separaron de una hacienda: Ccachin por ejemplo, ahí siempre fueron comunidad, Hanansaya Huacahuaylla, en la perspectiva de que sean comunidades que a pesar del proceso histórico social mantienen una identidad mucho más fuerte en relación a su raíz. En esas comunidades se hizo un mapeo. Qué comunidades habían sido tituladas como CCH y en qué época. Todo esto era para contar con una base social para trabajar, porque el proyecto no estaba pensado inicialmente para trabajar con federaciones, sino con poblaciones indígenas no articuladas a ningún gremio.

- * **Función educadora:** capaz de transmitir conocimiento a sus parientes y a los miembros de su comunidad, así como capacidad para elaborar propuestas o estrategias en diferentes situaciones.
- * **Matriz cultural vigente:** la práctica de una serie de esquemas simbólicos, artísticos, míticos, religiosos y condiciones productivas, con las transformaciones históricas inherentes a su cultura (incluye también a campesinas/os culturalmente indígenas que han pasado por experiencias migratorias).

2.3. *Diseño del currículo con metodología intercultural*

Se ha realizado con base en el diálogo intercultural, siguiendo una pedagogía investigativa. El terreno del diálogo intercultural es el campo semántico del reconocimiento democrático, que incorpora las tensiones del conflicto cultural como fundamento y medio de una nueva producción y posicionamiento de los sujetos sociales.

Dicha metodología se ha utilizado en todos los aspectos del proyecto. El diseño del currículo se ha profundizado, de manera permanente, en el contexto del desarrollo de los dos cursos.

A continuación, presentamos las estrategias metodológicas tomadas de la Memoria para la elaboración del Diseño Curricular:

3. Proceso metodológico para el diseño de la propuesta

A. Ejecución del primer taller con 24 sabios y líderes indígenas

Este taller marca el inicio del proceso, allí se realizó el diagnóstico participativo sobre la situación de liderazgo, demandas y necesidades de formación intercultural del líder indígena de Cusco y Apurímac. Los productos logrados se usaron inmediatamente en el diseño curricular y en la elaboración de la propuesta pedagógica.

BREVE MEMORIA DEL PRIMER TALLER CON SABIOS Y LÍDERES

(Del 28 al 31 de marzo del 2006)

El primer taller se propuso dos objetivos centrales:

1. Un diagnóstico participativo sobre la situación del liderazgo de las comunidades culturalmente indígenas, y, concomitantemente, la validación del diagnóstico sobre las necesidades y demandas de formación para el líder indígena
2. El desarrollo y consolidación de la propuesta pedagógica, que debe llevarse a cabo en la experiencia del presente proyecto.

El taller identificó los modos de auto visualización de los sujetos indígenas, desde la particularidad de las posibilidades interpretativas de la participación del liderazgo, en su correlato fáctico y deóntico. Por otro lado, se puso en marcha la propuesta pedagógica intercultural del CBC, aplicada al primer taller, y sustentada en un posicionamiento subjetivo que comprende tres momentos⁴ en dos niveles de socialización: 1) Percepción de sí; 2) percepción del otro; y 3) auto-percepción de y por sí:

Yacha kamana yuyaychasqa niy (Propuesta Pedagógica)

- Pin nuqa kani (¿Quién soy yo?)
- Pikunan umallichikuma kanku ¿Quiénes son los dirigentes?
- Pikunan nuqayku kayku (¿Quiénes somos nosotros?)

⁴ Aquí, interpretados como contextos interpretativos, desde los cuales se lee el posicionamiento subjetivo de los actores.

Metodología:

Se utilizaron tres estrategias.

La primera consistió en entrar por el relato de la historia personal de vida de los participantes. Esto permitió que, efectivamente, se posicionen desde ese lugar de enunciación. La segunda consistió en promover trabajos dialógicos en grupos pequeños, que permitiesen profundizar en su historia personal como dirigente, término que ellos identificaban directamente con el líder. Dichos grupos contaron con la presencia de los especialistas.

Por último, se efectuó una plenaria, donde se socializaron los trabajos grupales, en ideas centrales que eran expuestas por, y a la vista de, todos. La plenaria permitía a todos los participantes una visualización general de las interpretaciones sobre el liderazgo trabajadas en cada grupo; sometía a discusión esas interpretaciones, dentro de un trabajo cooperativamente intersubjetivo de comunicación; pero, sobre todo, permitía la reproducción o reelaboración de esas interpretaciones dentro de una comunidad instituyente de sentidos, presente tentativamente en el taller, y a la que obedecían todos los participantes.

Para la presentación del diagnóstico sobre la situación del liderazgo se ha tomado, básicamente, estas tres actividades, además de los aportes de otras actividades que han contribuido a hacer más consistentes las interpretaciones.

Finalmente, se definió con los sabios y líderes su metodología de participación en los talleres de diseño curricular y de consolidación de la propuesta pedagógica, prevista para el primer año del proyecto.

Cronología del Primer Taller⁵

El desarrollo del taller tenía que responder a las posibilidades efectivas de realización de la propuesta pedagógica, cuya

consolidación se inauguraba, por primera vez, en este evento. Por ello, inicialmente, se elaboró un Cronograma de Metodología por Procedimientos del Primer Día de Taller. La Metodología por Procedimientos para los tres días siguientes, se determinaría con todos los participantes, de acuerdo a la dinámica misma del proceso, como parte de un trabajo cooperativamente intersubjetivo de comunicación intercultural.

La metodología prevista para el primer día de taller, sin embargo, no sólo se ejecutó el primer día: Conformó la estructura de los cuatro días de taller:

28-03 Primer día:

1. Bienvenida

Criterio: Motivación

2. Presentación personal dinámica de todos los participantes

* Actividad 2: Dinámica

Criterios (Preludio a la Percepción de sí): a) Los participantes ingresan en el juego del lenguaje del ritual, que los imbrica intersubjetivamente; b) Los participantes se identifican entre sí como sujetos con ciertas características específicas que los circunscribe en una matriz cultural específica.

3. Presentación del Proyecto, por parte de los especialistas en EIB.

* Actividad 3: Exposición

Criterio: Los especialistas muestran las razones por las que todos los participantes están reunidos, pero lo hacen desde la perspectiva de una propuesta educativa que es histórica en su correlato fáctico

4. Dinámica de motivación y de disposición subjetiva: componente individual: percepción de sí.

* Actividad 4: Narración individual de mi historia

⁵ Se considera importante reproducir la cronología del proceso ya que fue la primera oportunidad de encuentro entre el equipo y los sabios y líderes indígenas encarando la construcción de la propuesta pedagógica y diseño curricular.



personal de vida

Criterio: Posibilitar en los sujetos una percepción, sobre todo, de sí, y también de otros, desde su propia historicidad.

* Actividad 5: Dinámica de Recogimiento:

Criterio: Los sujetos aligeran las tensiones y las cargas afectivas producidas por los testimonios compartidos, mediante la expresión corporal.

29-03 Segundo Día:

Continuación de la dinámica de motivación y disposición subjetiva (ibídem).

5. Balance y perspectivas

* Actividad 6: exposición sintética de los especialistas en EIB

Criterios: a) Primera identificación de necesidades y demandas, y ofrecimiento de algunas perspectivas para abordarlas; b) Se hace una lectura sintética que recoge el aporte de todos los participantes, y el punto de vista desde el cual miramos a cada sujeto: la singularidad de sus enunciados, sus gestos, sus sentimientos, sus pensamientos y, en general, la singularidad de su historia de vida.

6. Trabajo de grupo-focal: componente comunitario: percepción de otro

Primer Nivel:

* Actividad 7: Profundización en la historia personal de vida desde trabajos grupales.

Criterio: Los participantes se autoperciben a sí mismos, del mismo modo que a otros, en un contexto compartido de apertura dialógica, y se reconocen, por tanto, como sujetos que obedecen a una matriz cultural institutiva e instituyente de sentidos o significados para sí y para otros (metalenguaje).

Segundo Nivel:

* Actividad 8: Identificación de los ejes constitutivos de la historia personal de sí mismo y de esa otredad, en un contexto grupal más amplio, que comprende a todos los afectados.

Criterio: La asunción de su co-pertenencia a una comunidad, como sujeto social, permite que los participantes se perciban desde una matriz cultural propiamente indígena, cuya historicidad hace compatibles las experiencias individuales de los sujetos, sin menoscabo de las diferencias que los posiciona intersubjetivamente.

* Actividad 9: Dinámica de Motivación:

Criterio: Los participantes se reconocen como miembros de un grupo al que reconocen y en el que se sienten reconocidos.

30 - 03 (Tercer Día):

* Actividad 10: Dinámica de motivación

Criterio: Afianzamiento de confianza entre todos los participantes, a través de la expresión corporal.

7. Trabajo de grupo-focal: componente individual-comunitario: percepción de y por sí

* Actividad 11: Exposición general de los aportes de todos los grupos con relación a los significados que se le atribuyen a la experiencia comunitaria.

Criterio: Los sujetos se inscriben dentro de la historicidad de la experiencia comunitaria

* Actividad 12: Narración sobre su experiencia individual como dirigente o autoridad, y su percepción de otros dirigentes, dentro y fuera del ámbito comunal: logros y dificultades (en sentido fáctico)

Criterio: Los sujetos se perciben, pero desde la función social que ellos, en cuanto sujetos, cumplen en su adscripción comunal: Más que de roles o cargos asumidos, se trata de especificar el significado de su presencia subjetiva para la reproducción cultural de la comunidad.

* Actividad 13: Narración en trabajos grupales sobre las competencias que quisieran para los nuevos directivos en el futuro (en sentido deóntico)

Criterio: Los sujetos se perciben y perciben a otros desde expectativas conductuales compartidas, en la especificidad del liderazgo (en sentido deóntico)⁶

* Actividad 14: Dinámica de Recogimiento: Reconocimiento de la función educadora del dirigente y líder, a través de la expresión corporal

6. En la sistematización estamos respetando términos manejados en la propuesta como este, "deóntico" que se refiere a los deberes.

31 - 03 (Cuarto Día):

* Actividad 15: Dinámica de Reconocimiento
Criterio: Los sujetos se reconocen mutuamente, al dar cuenta de las percepciones que sobre uno de los participantes se ha forjado durante los días de experiencia previos.

* Actividad 16: Dinámica de Recogimiento
Criterio: Los sujetos visualizan lo construido intersubjetivamente, entre todos los participantes, durante el periodo de experiencia. Este punto de vista los dispone subjetivamente para las actividades finales del taller.

* Actividad 17: Narración expositiva sobre las ventajas o dificultades que ha producido el uso del quechua en su experiencia como dirigente

Criterio: Los sujetos se perciben y perciben a otros desde las posibilidades del uso de la lengua quechua, en la especificidad del liderazgo.

* Actividad 18: Narración expositiva sobre la pertinencia o no de estimar el uso del idioma quechua, dentro de las competencias de los líderes.

Criterio: Los sujetos se posicionan respecto de la función social del idioma como aspecto constitutivo de las prácticas discursivas de los líderes.

8. Balance y perspectivas

* Actividad 19: Los especialistas en EIB hacen un breve balance de los tres cuatro días de trabajo articulados en torno a los tres momentos del posicionamiento subjetivo.
Criterio: Se hace memoria del camino seguido por todos los participantes, como parte de la propuesta pedagógica del CBC.

9. Coordinación de actividades

Actividad 20: Los especialistas ofrecen una propuesta programática para el trabajo cooperativo con sabios y líderes:

* Los especialistas justifican la metodología de trabajo con unos y otros actores



- * Todos los participantes distinguen a los líderes de los sabios, y proponen a los candidatos en una y otra lista.

- * Validan ambas listas

- * Calendarización: Organizan la participación de los sabios y líderes en el proceso de elaboración y consolidación de una propuesta curricular, en particular, y de consolidación de la propuesta pedagógica en general, en el periodo comprendido entre Abril y Julio del 2006. Criterio: Los participantes explicitan la determinación de las acciones desde un trabajo intersubjetivo de cooperación.

10. Acotaciones Finales

- * Actividad 21: Agradecimientos

Criterio: los sujetos hacen memoria de lo vivido, reconocen la importancia del primer día de experiencia, y, desde ese lugar de enunciación, plantean sus expectativas para los talleres sucesivos.

El primer taller desde las voces de sus actores

Durante el primer taller se hizo el registro de todas las intervenciones de los participantes, se reproducen dos testimonios traducidos del quechua:

Virginia Chuyma (Marqeqa, Chuquibambilla, Grau)
Yo los saludo a ustedes en esta mañana, que sea una mañana de mucho trabajo y reciban mis saludos todos ustedes. Yo estoy muy contenta porque cada unos de ustedes está explicando a cada uno de nosotros su testimonio. Y yo siento que esa es una muy buena experiencia de nosotros. No es para



que cada uno de nosotros pueda murmurar sobre las cosas que cada uno cuenta, sino es para que nosotros recojamos esas experiencias, lo que para nosotros sea bueno, sea útil. Por eso, este taller es muy diferente a los que yo he ido, donde solamente escuchamos a las personas que vienen a exponer sobre temas, pero muy pocas veces escuchamos la experiencia que cada uno tiene, ¿no? Y yo veo que cada uno de nosotros tiene muchas experiencias, y todas esas experiencias son diferentes, no son iguales. Esta es una manera de capacitarnos, de tomar ejemplos de personas ya vividas como ustedes. Por eso, estoy agradecida por todo lo que ustedes han comentado y conversado acá.

Martín Terán (Ccachín, Lares, Cusco)

Compañeros, un saludo a todos ustedes. Bueno, yo soy huérfano. El paludismo (chukchu) lo había matado a mi padre. (Martín tiene un desborde emocional). Por esa época, la enfermedad del paludismo estaba en su apogeo: estaba matando a la gente como animales, porque creo que para esa enfermedad no había cura, no sé si ahora todavía habrá; pero, ya no hay la enfermedad hace muchos años porque no hay gente que muere con eso últimamente. Por eso, yo soy huérfano. Mi madre y mis abuelos son los que me habían criado, nunca me habían puesto a la escuela y sólo servía para hacer sus mandatos. Si mi padre hubiera vivido, tal vez me hubiesen matriculado en la escuela. Ahora, en cambio, se les manda a la escuela a todos los niños.

Nosotros, los campesinos, sufrimos, porque con lo que trabajamos no nos alcanza. Hoy en día, hay muchas enfermedades para todos los sembríos, para el maíz, habas, y todos los sembríos. A nosotros los campesinos no nos alcanza con lo que trabajamos en la chacra; apenas alcanza para mantenernos; algunos tenemos animales, otros tenemos muy

pocos animales y no nos alcanza: Así es la vida de los campesinos.

Pregunta uno de los presentes: Dinos, compañero Martín, ¿por qué razón crees que antes los padres no querían educar a sus hijos?

Porque sólo nos hacían pastear a los animales, y nos hacían trabajar la tierra; tal vez si mi padre hubiera vivido, hubiese sido diferente en mi caso. Mis abuelos decían: "Debes cuidar los animales, y trabajar la chacra".

Compañero Martín -continúa otro de los presentes-, cuando tú eras niño, ¿no había escuela en tu comunidad?

Ya había, pero yo no he asistido a la escuela. Me matricularon sólo al primer año, pero yo sólo me dedicaba al juego: mi vida era jugar y patear pelota. Mi escuela era pequeñita, de paja, había una profesora que sabía sólo castellano, no sabía quechua, pero poco a poco aprendió quechua: cuando se fue, después de muchos años, sabía hablar muy bien.

Compañeros, en ese tiempo, nuestros padres hacían el pago a los apus; hoy en día, los apus piden trago, gaseosas, fanta, coca cola, ¿no?, pero la pacha mama sólo pide coquita o alguna semillita. Coquita o alguna semillita poníamos, como alcanzo, para que la pacha mama te dé un buen producto. En cualquier día, se hace el alcanzo, pero, sobre todo, en el mes de agosto. Cuando la tierra está abierta en ese mes, dice que ella tiene ganas de comer cosas especiales como dulces - y hacemos el alcanzo cuando empezamos a trabajar -. Siempre realizamos el pago, el alcanzo (claro, en agosto, se realiza más). Yo he hecho mi dibujo, este es el manante que está al centro de mi comunidad, del centro de mi pueblo sale el agua. De esta agua, nosotros tomábamos; algunos seguimos tomando agua de ahí, porque no tenemos pilo; pero, ahora, lo usan más

para lavar; antes, esa agua no se ensuciaba, y yo he hecho el camino que el agua ha abierto, y el agua se va hacia abajo. El otro dibujo es la escuela, cerca de mi casa hay dos árboles de pino, y, más abajo, esta mi casa.

Nunca he salido de mi comunidad por mucho tiempo (claro, he ido a trabajar por la montaña, al Cusco he venido). Tengo cinco hijos. Ellos ya viven muy aparte. Yo me casé cuando tenía - seguro - unos 30 años, ya era un hombre, no era un jovencito. Si hubiese sido jovencito, tal vez me hubiera... Yo soy casado por lo civil y por lo católico. No he tenido dos mujeres: si hubiera tenido dos mujeres, Jesucristo nuestro padre me hubiera dicho: "Eso está mal, eso no es razonable, no es correcto". También hubiese quedado muy mal con mis demás compañeros: ¿cómo hubiera podido llamarles la atención a mis compadres o a mis ahijados? Eso no es razonable, no es bueno.

En mis tiempos, no había carro en la ciudad del Cusco. Solamente transitaban los tranvías, y eran las mulas las que jalaban estos tranvías por las calles. Tampoco había ojotas. Las ojotas las hacían del cuero de la cabeza de las vacas; tampoco había el plástico. Ya cuando hubo los carros recién aparecieron las ojotas; yo he usado las ojotas de cuero de llama; cuando se mojaban, se enrollaban en el pie, y, cuando no los guardábamos bien, el perro se las comía. La ropa era solamente de oveja; todo era de oveja. Ahora, ya usamos ropa de misti, todo era bayeta, bayeta.

Las señoras tejían, tejían frazada, mantas (esa ropa era mucho más caliente). La ropa de oveja es mejor, muy difícilmente la moja la lluvia. Sólo tejían las mujeres, siempre las señoras, siempre ha sido así desde tiempo atrás.

En tiempos cuando existían los patronos, en época de los hacendados, los campesinos eran muchachos de las haciendas. Había la hacienda de Ranracancha; también había tierras de los conventos los sábados y domingos: eran los únicos días que se descansaba. Cuando llegó la Reforma Agraria, todos

los padres dejaron estas tierras a la comunidad. Ellos dejaron porque tenían animales; ahora, es de propiedad de la comunidad.

Yo no he trabajado para los padres del convento, pero sí los he conocido; yo era todavía niño; pero recuerdo todo, poco a poco estoy recordando en la cabeza, ésta, todo; pero: hay que recordar.

Las costumbres eran los cargos de varas. La vara es la chonta, un palo adornado con cintas. Actualmente sigue la costumbre. En mi pueblo, se acostumbra festejar al patrón Santiago. Cuentan que hace mucho tiempo lo habían traído aquí, al Cusco, al Patrón Santiago para que escuche misa. Resulta que se habían emborrachado, y el Patrón Santiago de mi pueblo se perdió: no se sabe dónde lo habían llevado o dejado. Era muy grande. Desde allí, al pueblo se ha llevado a otro santo, pero más pequeño. También tenemos a la virgen de Guadalupe; muchas comunidades querían llevarla, pero no han podido; Choquecancha quería llevarla: tampoco ha podido. Pero, a Ccachin habían ido con los bailarines de Chunchu, y ellos sí han podido llevárselo muy livianamente. Por eso, está en la comunidad.

También, en esos tiempos, había el inspector que también tenía una vara en la mano; no había presidente comunal; ahora último ya hay esos cargos. Solamente teníamos miedo al Varayoc (Varayuq). El Varayoc era la autoridad. Después apareció el teniente gobernador y, ahora último, apareció el juez.

En esos tiempos, se festejaban muchas fiestas: la Virgen del Carmen, la Virgen del Rosario, el Patrón Santiago. Siempre ha sido así: sólo que ahora ya no hay mucho entusiasmo; pero, siempre se toma la chicha y el trago; pero, no es bueno que la gente se emborrache mucho.

Pregunta un participante: ¿Las autoridades de la comunidad era gente que sabía leer?

En el pueblo grande, Lares, la gente era la que sabía leer (la mayoría); pero, la mayoría también eran como nosotros, con ropa de campesino.

Yo he hecho cargos de Alguacil, después he hecho el cargo de varayuq, y, al acabar de ser Varayuq, he sido Alcalde tres veces. Los regidores empiezan según... Puede ser un chiquito, yo he empezado de alguacil, y he sido regidor ya joven. En cambio, el Varayuq ya lo he hecho cuando tenía señora. Para ser alguacil, me dijo mi mujer que haga ese cargo, sino no: no lo hubiera hecho. Solo, no se puede hacer el cargo: es muy difícil: hay mucho gasto, hay que preparar comida, hay que criar conejos, gallinas y vacas. Si no tienes dinero, vendes la vaca: es tu capital.

Pregunta: ¿Si no hubieras tenido mujer, no habrías hecho los cargos?

No, el cargo es todo el año, tienen que atenderse todo el año, se atiende a los regidores mejor que a tus hijos; entonces, es la señora quien atiende a los niños; en cambio, los varones sólo ordenamos, sólo servimos para eso: ordenar en función a lo que se debe hacer; pero, la mujer es la que ve todo. Ahora, sigue habiendo esa costumbre. Eso es todo, señores.

B. LA SELECCIÓN DE TEMAS

A lo largo de ocho talleres sucesivos con sabios indígenas de Cusco y Apurímac se estructuraron un conjunto de temas, los que constituyen los insumos y componentes esenciales del diseño curricular y de la propuesta pedagógica.

Religiones; costumbres/tradiciones (marcadores de identidades); organización; legislación vigente; violencia familiar (intra y extra familiar); servicios públicos privados; recursos/tenencias; tecnología productiva; prácticas valorativas; etnomedicina; estratificación social; educación; injusticia social; violencia política; corrupción; demografía; migración.

C. ESQUEMA DE LA MATRIZ CURRICULAR

En el Taller del equipo de especialistas se determinó una primera estructura del diseño curricular.

- * histórico/ visión ética / político intercultural
- * perfil de liderazgo / problemática educativa
- * marco institucional/ metodología participativa de los sabios indígenas
- * propuesta pedagógica
- * matriz curricular/ metodología/ temas/competencias /resultados/evaluación
- * perfil del egresado.



ALGUNAS DEFINICIONES

D. El equipo reconoció como aspecto fundamental

la identificación del proceso de formación de la subjetividad del sujeto social para elaborar el diseño curricular de formación de líderes indígenas. Se determina la comunidad como un sujeto social, establecida por estructuras familiares, basada en familias nucleadas, conformadas en redes familiares de un orden patriarcal, quienes practican la reciprocidad en la producción, tienen un control vertical de los suelos y hacen un uso intensivo de la fuerza de trabajo. La organización comunitaria de la comunidad campesina indígena está basada en un sistema de varas.

E. Para elaborar el diseño es necesario que el equipo defina al sujeto:

Sujeto socialmente construido de la experiencia primigenia o fundacional en un sistema semántico y de organización social indígena más o menos orgánico y fragmentario que en su estructuración se encuentra atravesado por la discriminación étnica y el conflicto asimétrico con la modernización que es elaborada en el momento histórico actual como adscripción a los esquemas culturales modernizantes basada en la auto minoración -y en el extremo, en la negación del valor referencial de sus sistemas semánticos fundacionales, manteniendo su condición de subalterno en el sistema de poder social.

F. El equipo de especialistas para formular el objetivo del diseño curricular y la propuesta pedagógica consideró algunos aspectos y preguntas básicas:

Irrupciones de prácticas y discursos discriminatorios y/o diferentes culturalmente.

* ¿Qué códigos culturales se forman y actúan en estos contextos?

* ¿Qué tipo de subjetividad se ha construido en estos contextos?

* ¿Qué dinámicas contradictorias existen en el orden simbólico / semántico indígena?

Partiendo de la reflexión y análisis de las preguntas, el equipo formuló el siguiente objetivo:

Configurar una experiencia educativa intercultural que tiene por fin la elaboración de la discriminación étnica y de conflicto cultural por los sujetos culturalmente indígenas a través de:

" Deconstrucción cognitiva y afectiva del conflicto.

" Deconstrucción cognitiva y afectiva de los mecanismos de elaboración y procesamiento del conflicto.

" Generación propia de dinámicas subjetivas e intersubjetivas socialmente situadas, sustento y motor de estrategias y prácticas sociales.

G. LA MATRIZ CURRICULAR

El equipo de especialistas elaboró la primera versión de la matriz curricular de la propuesta pedagógica: Contexto crítico. Situación donde entran en juego creencias, deseos, acciones y enunciados, y constituyen un sistema social vigente.

Marco institucional de contextos críticos: posta médica/ municipalidades/ espacios de participación/servicio militar/religiones.



RESULTADOS	ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	TRAMAS DE TEMAS CLAVE	CONTEXTO CRÍTICO
Posición igualitaria en el espacio municipal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación del conflicto. 2. Identificación de las formas, mecanismos de procesar el conflicto. 3. Deconstrucción. Generación de las formas de elaborar creativamente el conflicto cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> *Normalización de la lógica institucional por el discurso oficial legal. *Apropiación formal del discurso de prácticas oficiales por agentes del poder local. *Privatización del poder por caudillos y redes del clientelismo. *Adscripción compulsiva de los campesinos a los canales formales oficiales. *Invisibilización de las tramas de poder por las formas modernizantes. *Campesinos en lógicas asistenciales y demandas institucionales de dependencia. 	Instancia oficialmente legitimada por parte del estado de los sistemas efectivos de permanencia del poder local.

H. SE EJECUTÓ EL SEGUNDO TALLER con sabios indígenas, líderes, especialistas y representantes de organizaciones para consolidar la propuesta pedagógica y de la matriz curricular. El proceso metodológico para desarrollar el taller fue:

* Conjuntamente, se construyó la memoria del Primer Taller realizado con sabios indígenas, líderes, dirigentes y representantes de organizaciones.

* De manera conjunta se construyó la memoria de los ocho talleres llevados a cabo con los sabios indígenas.

* El equipo de especialistas realizó una presentación del proceso histórico vivido por la cultura indígena.

* Se realizó la reelaboración de la propuesta pedagógica y la matriz curricular, realizada por los participantes.

* Los participantes alcanzaron las siguientes recomendaciones para reestructurar la propuesta pedagógica y la matriz curricular:

1. La matriz curricular debe escribirse en quechua y en castellano.

2. Cambiar el orden de los ítems propuestos en la matriz para que la lectura se realice de izquierda a derecha.

CONTEXTO CRÍTICO	TRAMAS EN TEMAS CLAVE	ESTRATEGIA PEDAGÓGICA			RESULTADO
		Identificación	Análisis y valoración	Propuestas	
<p>Instancia oficialmente legitimada por parte del estado de los sistemas efectivos de permanencia del poder local.</p>	<p>Normalización de la lógica institucional por el discurso oficial legal. Apropriación formal del discurso de prácticas oficiales por agentes del poder local. Privatización del poder de caudillos y redes del clientelismo. Adscripción compulsiva de los campesinos a los canales formales oficiales. Invisibilización de las tramas de poder por las formas modernizantes. Campesinos con lógicas asistenciales y demandas institucionales de dependencia.</p>	<p>Las municipalidades ejercen discriminación al campesino indígena mediante los procesos legales (cómo, por qué, quiénes, casos, situaciones concretas) (Identificación de las respuestas actuales al conflicto) Participación en espacios o redes de apoyo al alcalde. Participación en el presupuesto participativo, entre otros.</p>	<p>Reconocimiento de la experiencia tomando en cuenta los valores de la cultura indígena</p> <p>Allin kawsay Allin llank'ay Allin puriy Allin yuyay.</p> <p>Aporte del conocimiento del saber moderno. Revaloración de la democracia/ justicia Análisis y discusión.</p>	<p>Elaboración de retos desde la nueva conciencia.</p> <p>Identificación de formas de elaboración del conflicto.</p>	<p>Posición igualitaria en el espacio municipal.</p>

A partir de las situaciones críticas identificadas, se han desarrollado unidades didácticas, las cuales, al ser desarrolladas en el curso, han generado en los alumnos un profundo trabajo intra e intersubjetivo.

El proceso pedagógico se ha desarrollado de manera progresiva, comenzando desde las situaciones más próximas a los alumnos hasta las más distantes, tomando en cuenta las zonas de desarrollo próximo de los alumnos. Cada situación crítica identificada y trabajada, por sus características estructurales, es compleja.

El curso ha permitido que los líderes posicionados y con más experiencia adquieran ulteriores herramientas que fortalezcan su liderazgo, además de haber permitido que líderes no posicionados adquieran herramientas que les permitan posicionarse en su comunidad.

Los líderes con más experiencia han podido apropiarse de los contenidos propuestos con mayor facilidad, participando de manera activa en el análisis y el debate.



4. Reflexión del proceso seguido

El 2008, Javier Monroe, coordinador del proyecto elaboró un documento de trabajo⁷ donde reflexiona sobre el proceso realizado. Hemos considerado conveniente reseñar parcialmente lo allí expuesto:

"El proyecto se realizó en tres momentos sucesivos [...] El primero consistió en la consolidación de las hipótesis iniciales mediante la elaboración de un documento de sistematización de los aportes pertinentes del conocimiento científico (la antropología, principalmente), consultado y debatido con especialistas y actores de la región.

El segundo, en el desarrollo de un proceso de diálogo intercultural del equipo docente especializado con sabios y sabias campesinas indígenas o yachaysapakuna. El equipo docente especializado desarrolló un proceso de aprendizaje de los sistemas semánticos indígenas y de los significados indígenas del conflicto cultural y la discriminación, y construyó una base de datos de los registros de los textos producidos. Asimismo, implicó la construcción de relaciones de confianza con los sabios y sabias, y entre estos mismos, que se generaban en el nuevo contexto de relaciones intersubjetivas, y que serían valorizadas después por los mismos procesos formativos.

El tercer momento consistió en la reelaboración de la propuesta pedagógica y la formulación de una primera versión del currículo, que fueron debatidos (en distintos contextos) con sabios y sabias indígenas, con dirigentes de comunidades seleccionadas y con especialistas peruanos en EIB.⁸ Sobre esta base, se implementó la propuesta en dos cursos sucesivos, comprendiendo que se trataba de una experiencia piloto. En cada curso participaron entre 20 y 30 dirigentes y líderes campesinos quechuas (comprendiendo entre 5 y 12 mujeres), haciéndolo siempre con el respaldo formal de sus comunidades.

Estructuración de los cursos. Los cursos se estructuraron como una serie de seis talleres mensuales, de una semana (cinco días) de duración cada uno. En ellos participaron también distintos yachaysapakuna, invitados por el equipo y según su propia iniciativa. En el primer curso, participaron dirigentes de Apurímac, Cuzco y Puno; en el segundo, principalmente de estas dos últimas regiones."

[...]Sistema educativo de la propuesta

La propuesta se estructura mediante cursos, con la perspectiva de articularse en un sistema. Los cursos son semestrales, y comprenden el desarrollo de seis a ocho módulos, cada uno realizado en un taller semanal. La propuesta comprende dos cursos para dirigentes y líderes campesinos de comunidades y organizaciones locales (como rondas campesinas): uno mixto, para mujeres y varones; y otro, solo para mujeres. Estos cursos son considerados como el nivel básico de formación; conforman el segundo nivel, los cursos para dirigentes (mujeres y varones) de organizaciones provinciales y regionales (gremios y rondas campesinas) y para autoridades indígenas municipales."

[...]Objetivos y perfil de la egresada⁹

Objetivo general:

Contribuir a la formación del liderazgo intercultural de las organizaciones campesinas de la región, comprendido como una agencia de reconocimiento de las subjetividades indígenas y diversas en la construcción de la ciudadanía en la democracia peruana.

7. Cf. Centro Bartolomé de Las Casas. *Colegio Andino. Pedagogía intercultural bilingüe de líderes campesinos quechuas. Una propuesta para el trabajo.* Javier Monroe. Cusco. Octubre, 2008. Inédita.

8. (nota original del texto citado) Estos fueron Lucy Trapnell y Luis Enrique López, y también Cecilia Eguiluz y Margarita Gutiérrez del Colegio Pukllasunchis del Cuzco.

9. (nota original del texto citado) CBC, 2008. De modo simbólico, usamos aquí el recurso discursivo de nombrar a todos y todas las participantes en género femenino, para destacar nuestro acuerdo con que el concepto de que el lenguaje común oculta efectivamente a las mujeres. Sin embargo, no parece una solución, para conseguir esta visualización, la práctica de nombrar ambos géneros en todo momento.



Objetivos específicos:

- (1) Los líderes de las organizaciones campesinas quechuas, mujeres y varones, incorporan los códigos del reconocimiento intercultural en la formación y posicionamiento de su agencia y en sus relaciones de género.
- (2) Los líderes de las organizaciones campesinas quechuas, mujeres y varones, desarrollan capacidades de comunicación intercultural, incorporando la perspectiva de género.
- (3) Los líderes de las organizaciones campesinas quechuas, mujeres y varones, poseen conocimientos que les permiten situar su experiencia en el proceso histórico de desarrollo del conflicto cultural y de construcción de la democracia peruana.

El perfil de la egresada podría ser formulado por medio de las siguientes cualidades:

- *En los procesos de formación y posicionamiento de su agencia, la egresada desarrolla su praxis y elabora su producción discursiva reconociendo su pertenencia sociocultural, identificando y disolviendo la internalización de los códigos de la discriminación cultural y de género, y emprendiendo procesos de apropiación y reelaboración de los códigos culturales del democratismo moderno.
- * La egresada es una persona que ha formado y ejerce

capacidades importantes del diálogo intercultural y de solución creativa y pacífica de los conflictos, produciendo contextos efectivos de comunicación, desde el reconocimiento intercultural y democrático.

- * La egresada enriquece su reflexión y análisis crítico sobre las condiciones históricas de la formación de la agencia campesina indígena, incorporando los aportes de las ciencias sociales y de la ecología política.
- * La egresada conceptúa, diseña y emprende estrategias de liderazgo comunales, en sus distintos ámbitos, dirigidas al posicionamiento intercultural de sus comunidades y organizaciones, y a la superación de la discriminación y la violencia contra las mujeres y la infancia."

5. Estrategia pedagógica intercultural¹⁰

El eje es la promoción del proceso de formación y posicionamiento de la agencia¹¹ de los sujetos. Esta promoción se realiza por medio de la construcción de contextos de comunicación intercultural y el correspondiente desarrollo del diálogo intercultural.

Concepto fundamental de esta estrategia es que los esquemas de relaciones y posicionamiento propios del diálogo intercultural son una codificación de la elaboración democrática del conflicto cultural, y que pueden ser recreados en los

¹⁰ Cf. Centro Bartolomé de Las Casas. *Colegio Andino. Pedagogía intercultural bilingüe de líderes campesinos quechuas. Una propuesta para el trabajo.* Javier Monroe. Cusco. Octubre, 2008. Inédita.

¹¹. El término "agencia" es usado en el sentido de capacidad de actuar individual y colectivamente.

distintos espacios institucionales del poder social y político.

La estrategia se desarrolla mediante las siguientes líneas de trabajo pedagógico:

La primera línea de trabajo está dirigida al aprendizaje de los códigos del reconocimiento intercultural, mediante la motivación y formación de las disposiciones subjetivas que implican. En este sentido, propone y produce experiencias intersubjetivas de identificación y análisis crítico de los procesos de internalización de los códigos de la discriminación cultural y de sus contextos, abriendo espacios para construir una nueva relación con los propios sistemas culturales indígenas, basada en un nuevo proceso de valoración de estos (integrando las actuales condiciones históricas).

Como proponemos, los procesos formativos de reconocimiento se desarrollan mediante la reflexión sobre contextos críticos, seleccionados de manera conveniente en diálogo con los sujetos del aprendizaje, y recreados por medio de experiencias educativas referenciales. En todo el proceso, la intervención de los yachaysapakuna (mujeres y varones) contribuye decisivamente en el reconocimiento de los sistemas culturales indígenas, mediante su enunciación y reflexión por los mismos.

La segunda línea está dirigida a la formación y desarrollo de capacidades de comunicación intercultural, por medio del aprendizaje de conocimientos sobre las formas y contextos de esta, y de su experiencia formativa. En particular, se centra en el aprendizaje de los métodos de elaboración democrática e intercultural del conflicto, que es uno de los desafíos actuales más importantes del liderazgo campesino indígena.

La tercera línea está dirigida a la formación de conocimientos sobre los aportes del estudio de las ciencias sociales y de la ecología política sobre diversos tópicos, necesarios para que los sujetos del aprendizaje sitúen su praxis social en el ámbito reflexivo más amplio de su experiencia histórica. Esta es una línea principalmente cognitiva, y requiere la formación de nuevas actitudes y capacidades para el aprendizaje.



Programas pedagógicos, son tres:

- * Programa de Reconocimiento Democrático, el primero, centrado en la formación de disposiciones más subjetivas y su praxis,
- * Programa de Comunicación Intercultural, centrado en la formación y desarrollo de capacidades, y el tercero,
- * Programa de Historia, Cultura y sociedad, centrado en el aprendizaje de nuevos conocimientos.

Estos programas son complementarios, aunque el primero desempeña el papel de eje articulador. Esta complementariedad permite construir contextos de experiencia educativa según las situaciones críticas consideradas en el primer programa. Así, se configuran unidades didácticas transversales a los tres programas, integrando convenientemente a diversos contenidos de los mismos, creando las ventajas de una sinergia pertinentemente situada en los contextos formativos más enriquecedores, y potenciando el aporte de la formación de las disposiciones más subjetivas (primer programa). Finalmente, estas unidades didácticas transversales se desarrollan en una secuencia, que conforman el conjunto de la experiencia pedagógica de la propuesta.

Para los distintos procesos pedagógicos y didácticas, se establece una atención por grupos de trabajo, conformados según las características socioculturales, etáreas y de género de los sujetos.

Sobre los materiales:

Con la participación de especialistas, sabios y sabias indígenas, se elaboró material educativo EIB para la formación de líderes indígenas, en base a las narraciones orales y las memorias de los talleres con sabios y líderes.

Los temas críticos más importantes identificados, a partir de los cuales se han elaborado los folletos bilingües, son:

1. Relaciones de género y violencia contra la mujer
2. Educación
3. Violencia política
4. Salud
5. Migración
6. Justicia comunitaria y rondas campesinas
7. Economía campesina
8. Etnicidad campesina

Se han elaborado tres módulos en versión bilingüe: Módulo N° 1: El conflicto cultural entre el conocimiento campesino indígena y la modernidad, Módulo N°2 Conservación de la agrobiodiversidad y protección del conocimiento tradicional: Módulo N°3 Módulo de Derechos indígenas, tierra y recursos naturales en el Perú. El equipo asumía las labores de elaboración de materiales en el tiempo que mediaba entre la realización de uno y otro taller.

Sobre el registro del audio de los talleres: el Equipo realiza la grabación de los talleres, estos discursos pasan a formar parte de la base de datos de la investigación (ya que la propuesta tiene un componente de investigación). De otro lado, este registro se emplea para dar cuenta de la línea de base de los alumnos. Si bien es cierto, el proceso de desgrabar, digitar, traducir y revisar los textos demanda tiempo, resulta muy provechoso contar con testimonios fijados.

Sobre la evaluación a los participantes:

En esta experiencia se puso más énfasis en lograr resultados cualitativos, y no cuantitativos. La existencia de grupos de características muy diversas ha hecho que la medición cuantitativa, es decir, la cuantificación de los niveles de aprendizaje y de apropiación de los contenidos por parte

de los sujetos, se vuelva problemática. No ha sido posible cuantificar el avance en los cambios subjetivos propiciados por el mismo proceso pedagógico.

La lengua quechua en la propuesta pedagógica:

Pese a que el diálogo intercultural durante todas las sesiones de aprendizaje se ha dado en quechua y que los materiales producidos son bilingües, el equipo CBC era consciente de que "está aún pendiente la integración de la complejidad cultural del bilingüismo en nuestra propuesta pedagógica, más allá de que la experiencia formativa que desarrollamos sea bilingüe, teniendo al quechua como la lengua de referencia. De ahí la importancia del estudio lingüístico del quechua, y de las relaciones socioculturales de su pragmática, que hemos señalado como un campo de desarrollo próximo de nuestro trabajo. [...] Nuestra propuesta no ha desarrollado aún el aspecto cultural comprendido en el bilingüismo de la experiencia. Aunque el diálogo intercultural se realiza primariamente en el idioma indígena y solo complementariamente en castellano (el idioma del curso es el quechua, y las intervenciones en castellano son siempre traducidas a esta lengua), como es sabido, la construcción cultural en cualquier idioma no solo involucra la semántica de esta (sistémica y pragmática), sino también a las mismas estructuras lingüísticas. [...] Por lo tanto, un campo de desarrollo que está pendiente en nuestra investigación y propuesta pedagógica es el estudio especializado del quechua y de las relaciones sociolingüísticas, y, en este sentido, la denominación de bilingüe de nuestra propuesta es solo parcial. En una mirada hacia el futuro, aparecen dos áreas relevantes en nuestro interés: primero, la economía política y la ecología política del sur andino peruano, y sus relaciones con la regionalización del país; y, segundo, el quechua, su enseñanza y posicionamiento, articulado a la cuestión de la literacidad

y la diglosia".

El desarrollo del estudio del quechua y su incorporación al currículo de Amautas y Qollanas como contenido no ha podido concretarse debido a la discontinuidad del proyecto. Debe señalarse que el equipo contaba con capacidades suficientes para impulsar el desarrollo de este estudio.¹²

Sin embargo, pese a lo señalado en los documentos del equipo CBC que ejecutó el proyecto, en la presente sistematización tenemos una percepción algo diferente sobre el uso de la lengua quechua. En primer lugar, es notorio que el uso de la escritura del quechua en el proyecto ha estado principalmente dirigido a los propios miembros del equipo docente, como mecanismo de realizar traducciones de conceptos e ideas del castellano al quechua. No se ha pretendido lograr una lectura quechua fluida por parte de los participantes en los cursos ya que no se ha dedicado el tiempo que hubiera sido necesario para ello y además no estaba en la demanda de los propios participantes. En segundo lugar, como consecuencia de lo anterior, creemos que la estrategia adoptada (aun cuando no sea necesariamente conciente) sí responde a la aspiración de uso de lenguas que tienen los propios campesinos, la cual se concreta en dar un alto valor a la vigencia que tiene el quechua como lengua oral de comunicación pero al escepticismo o reserva que aun tienen los propios campesinos indígenas en cuanto al valor que puede adquirir como lengua escrita. Lo anterior no implica que el equipo haya desdeñado el valor escrito del quechua, al contrario lo han usado por escrito pero no han pretendido imponerlo a los participantes. Este último punto es de fundamental importancia, ya que distingue a esta experiencia de otras experiencias de EIB donde los equipos que la impulsan imponen sus ideas sobre la lengua a los participantes, de lo cual resulta que entran en contradicción con sus propios principios (respetar las aspiraciones de los participantes), al tiempo que crean barreras entre las aspiraciones

¹² Este mismo equipo ha dictado cursos de gramática quechua a docentes del Cusco en el Colegio Andino.

de los "proyectos" y las aspiraciones de los beneficiarios. El equipo de Amautas y Qullanas, aun cuando no lo haya enunciado en sus documentos ha encontrado una estrategia que valora la lengua y la cultura indígena sin enfrentarse a las aspiraciones integradoras del campesinado indígena y sin abandonar la posibilidad de que el uso escrito del quechua sea útil al desarrollo individual y colectivo de los propios indígenas.

6. Evaluación de la experiencia educativa¹³

Se considera importante reseñar en esta reconstrucción histórica la evaluación externa que se hiciera a la experiencia de Amautas y Qullanas a su término. El año 2009 el proyecto fue evaluado en términos muy positivos, presentamos aquí un resumen. En el documento de evaluación se agrupan las fortalezas y valores en tres categorías: innovación, consistencia y pertinencia.

Innovación. Amautas y Qullanas es una propuesta que crea nuevas vías para la educación intercultural en poblaciones indígenas por las siguientes razones:
* Planteamiento inédito del problema de la participación democrática indígena en la sierra peruana consistente en la interiorización de la discriminación que explica por qué no surgen líderes que los representen auténticamente.

- * Incorporación en la elaboración de la propuesta educativa a personas de las comunidades reconocidas por mantener la historia y el patrimonio cultural.
- * Propuesta pedagógica para producir cambios políticos a partir de transformaciones efectuadas en la conciencia de los sujetos educativos.
- * Incorporación de la perspectiva de género en las acciones de la formación de líderes.
- * Impulso a la producción de conocimientos y a la elaboración de iniciativas para la actuación política en el territorio de la cultura.

- * Aplicación de claves estratégicas para la educación intercultural: penetración en la subjetividad indígena (reconocimiento y recuperación cultural); tratamiento de la política en el terreno cultural; pedagogía del diálogo intercultural basado en la comunidad de aprendizaje.

Consistencia. Amautas y Qullanas es un modelo educativo con bases teóricas apropiadas a la formación de líderes indígenas y articulados a una práctica educativa sustentada en una opción pedagógica para la autoformación permanente y la actuación intercultural.

- * Amautas y Qullanas demuestra consistencia pedagógica en su opción por un enfoque centrado en el sujeto educativo, dialogal y de producción de competencias para la actuación intercultural idónea:

- El sujeto educativo es actor de su propia formación;
- El sujeto indígena es productor de conocimientos;
- La comunidad de aprendizaje es la pieza clave de la creación del espacio de diálogo intercultural;
- La realización educativa concebida como un proceso estructurado y continuo desde el reconocimiento de la alteridad cultural y de la discriminación hasta la producción de discursos propios y de agendas de intervención en los espacios interculturales pasando por la aproximación crítica a los códigos de la modernidad.

- * El proyecto ha incorporado técnicas y procedimientos ajustados a las exigencias de la pedagogía intercultural:

- Recursos del constructivismo: proceso que va desde los

13..Portugal, Edilberto. Amautas y Qullanas. Formación intercultural de líderes indígenas en el sur andino del Perú. Evaluación externa. Febrero 2010. Inédito..

saberes propios hasta la producción de nuevos conocimientos pasando por el conflicto cognitivo y en inter-aprendizaje;

- Técnicas de la corriente psicosocial (Freire a través de Reflect-Action) para la auto-recuperación cultural y social.

Pertinencia. Amautas y Qullanas es un modelo de formación de líderes apropiado a la profundidad y trascendencia del problema de la participación ciudadana de los sujetos indígenas y que responde a la necesidad de recuperación cultural de los sujetos educativos indígenas.

- * El proyecto responde a la aspiración objetiva de las poblaciones indígenas de participación ciudadana. Para ello propone una acción pedagógica organizada para penetrar en el fondo del problema, es decir, al lugar de la conciencia indígena enajenada que bloquea el posicionamiento existencial y político propio. Aplica los procedimientos y técnicas adecuadas.
- * Los logros principales del proyecto se producen por este doble ajuste a las necesidades de los sujetos educativos: por un lado, a la exigencia política objetiva de participación democrática en el plano colectivo y, por otro, al imperativo de recuperación personal subjetiva.

La evaluación externa prosigue señalando valores de la propuesta en cuanto a Eficacia e Incidencia.

Eficacia. Amautas y Qullanas es una realización eficaz como contribución a la pedagogía intercultural y como validación de una vía de auto formación permanente para sujetos indígenas que ha generado cambios trascendentes en ellos.

Incidencia

- * Diseño de un método de elaboración de propuestas de educación intercultural que combina el estudio teórico con la investigación y el dialogo intercultural.
- * Formación de un equipo de expertos en educación intercultural de personas adultas.
- * Creación y validación de recursos pedagógicos para la autoformación política de los líderes indígenas en contextos

interculturales.

- * Amautas y Qullanas ha contribuido a generar en comunidades quechuas de tres regiones del sur del Perú la inquietud y la demanda por una escuela de nuevo tipo para la formación de sus dirigentes.
- * Hallazgo y manejo de las claves apropiadas para impulsar aprendizajes que propicien cambios significativos de los sujetos indígenas en lo personal y en lo político.
- * La experiencia realizada en Amautas y Qullanas ha levantado el interés de comunidades y organizaciones campesinas quechuas por la oferta de educación intercultural del CBC.
- * Amautas y Qullanas ha generado cambios que crean condiciones para la continuidad del proyecto a través de sus participantes.

Con respecto a resultados del proyecto, el juicio del evaluador es el siguiente:

Resultados en cuanto el objetivo central

Contribuir a la formación de la ciudadanía de los sujetos socioculturales indígenas, comprendida como la (auto) producción de estos y de su agencia dentro del proceso de desarrollo intercultural de la democracia peruana. Llegar a este nivel es fruto de un largo proceso sostenido. Habría que leer el logro de este objetivo como la creación de bases de formación permanente en los sujetos y no como logros tangibles de actuación de ellos al final del proyecto.

Resultados en cuanto a los objetivos específicos

Corresponden a tres programas: reconocimiento democrático, comunicación intercultural, historia, cultura y sociedad. Los líderes indígenas al final de su experiencia formativa:

- * Incorporan los códigos del reconocimiento intercultural en la formación y posicionamiento de su agencia y en sus relaciones de género.
- * Forman y desarrollan capacidades de comunicación intercultural, incorporando la perspectiva de género.

7. Análisis e interpretación de la actuación

En esta etapa de la sistematización contamos con la activa participación del equipo de especialistas del CBC que impulsó la experiencia de Amautas y Qullanas -(excepto el coordinador Javier Monroe, quien ya no labora en la institución; es el caso también de una cooperante italiana que acompañó el curso de género)-, nos referimos a la antropóloga Ligia Alencastre (experta en tema de género), Adhemir Moreno (filósofo-investigador social), y el educador Rafael Mercado (traductor y especialista en EIB). Igualmente se ha contado con la presencia de ex alumnos del primer y segundo curso. Ellos acudieron a la convocatoria realizada, en número de cinco (dos mujeres y tres varones). No se pudo contar con la presencia de participantes de Apurímac, pero sí uno de Puno (perteneciente a la Ronda Campesina de Corani). Los ex participantes desempeñaban cargos en el momento que participaron en la reunión convocada (set. 2010): Presidente de la comunidad; Regidor distrital de Rondocan; Tesorero de la Ronda Campesina; Fiscal de las comunidades campesinas ante el distrito de Santiago-Cusco; dirigente femenina de la FARTAC. Aunque la convocatoria incluyó a los sabios, desafortunadamente ninguno de ellos pudo acudir por estar ocupados en sus labores del campo que en la época de lluvias es muy demandante.

De otro lado, en cumplimiento a uno de los objetivos específicos de la sistematización se invitó a participar en las reuniones a la Gerenta de Educación de Arariwa Microfinanzas, logrando establecer sinergias entre las dos instituciones¹⁴.

Los participantes han experimentado una toma de distancia con respecto al proceso, ellos fueron alumnos de los dos primeros cursos: realizados el 2007 y 2008, a excepción del líder rondero de Puno quien está participando en un curso de Formación Intercultural dado por el equipo de Colegio Andino que aplica la propuesta pedagógica de Amautas y Qullanas. Por su parte los miembros del equipo CBC siguen encargados de labores de formación y las asumen empleando la propuesta pedagógica elaborada.

Negociando participación, propuestas y cronogramas. Relación y diálogo intercultural

Desde el proyecto no se ha planteado ninguna acción o actividad que involucrara a los sabios, líderes o dirigentes, representantes de las comunidades que no haya sido negociada con ellos mismos.

Los compañeros participantes, en un inicio, para el primer curso, pensaban y querían que cada región tuviera su propia sede. Pero se les informó que era una experiencia piloto, y por ser una experiencia pequeña se les había invitado a que vinieran al Cusco. En un segundo momento, la propuesta se descentralizó y por ejemplo ya existe una experiencia educativa del CBC en Puno con la Ronda campesina de Corani, esta experiencia obedece a la agencia de la propia Ronda pues en esta región tiene una organización fuerte.

El equipo en todo momento ha desplegado un esfuerzo consciente para dejar de lado actitudes y patrones culturales que entorpecen una práctica educativa intercultural, el respeto y la escucha atenta a las otras voces ha favorecido que se haya procurado el diálogo intercultural durante toda la experiencia.

La comunicación de propuestas del equipo de especialistas a las comunidades y organizaciones -así como de los acuerdos- se hicieron además de oralmente, por escrito, vía cartas u oficios o también con firmas de convenios. Respetando en todo momento las formalidades, pero sin dejar de dar peso al compromiso de palabra tan valioso en la cultura andina. En este punto es importante citar un informe sobre la actividad de talleres con sabios "Es importante destacar que por decisión de los sabios y líderes no se formó un grupo permanente de sabios participantes (como estaba previsto en el proyecto), sino por turnos, como corresponde a la lógica cultural indígena. Por esta razón, los talleres no siguieron una lógica de desarrollo temático predeterminado, sino que el diálogo intercultural fue priorizando los temas según la riqueza del conocimiento de los sabios participantes en cada taller".

14. Se ha propiciado el compromiso compartido de realizar un curso de sensibilización a cargo del equipo del Colegio Andino-CBC dirigido a personal de Microfinanzas Arariwa y con convocatoria abierta a otras instituciones de la región

Sobre la propuesta pedagógica y los sabios, yachaysapas

Para llegar a la propuesta pedagógica actual se hizo hasta cinco ensayos. Los sabios la construyeron con sus saberes, cuando se habla de agencia indígena se supone que se está hablando de todo lo relacionado con su tradición y costumbres.

Este tema debía abordarse de todas formas, porque desde su lectura según ellos, los jóvenes tenían vergüenza de ser indígenas, ya no querían serlo, pero también reconocían que tampoco eran mestizos. Entonces esos jóvenes según los sabios "estos son como los guarizos, estos jóvenes se pueden vestir con blue jean, se pueden poner zapatos esos fosforescentes, pueden andar con la radio en la oreja, pero jamás van a ser mestizos y tampoco quieren ser indígenas". Los propios yachaysapa decían esto: "por esta razón hay que tocar este tema porque ellos en algún momento tienen que reconocer de dónde vienen, qué leche han tomado". De esa manera fueron estructurándose las siete situaciones críticas.

En el espacio paralelo al primer curso, que se constituyó el curso con los sabios se abrió un espacio privilegiado para compartir sus conocimientos. Ellos performaron sociodramas que fueron grabados para luego ser usados como materiales de reflexión en el curso con líderes que se estaba realizando en simultáneo. El espacio del aula se convirtió en un trabajo de conocimiento etnográfico.

Pero también era necesario establecer cómo iba a organizarse la intervención del equipo, por eso es que surge el Tercer programa que es Historia y cultura donde sí intervienen con conocimientos desde su formación porque en los otros Programas, Comunicación intercultural, la labor de los formadores es más bien deconstruir, y en Identidad es encontrar con los participantes rutas que les ayuden a encontrar su yo.

Los contenidos técnicos estarían orientados a los temas de contaminación, mercado, que se dan en el programa de Historia y cultura. Para trabajar la idea de mercado en forma moderna hay que trabajar la noción de globalización. En ese espacio se

vio cómo se ha ido incorporando el campesino en el mercado, ha habido corrientes: uso de agroquímicos, monocultivo, cambios que tiene que ver con corrientes internacionales. Se trató el tema de población, migración, épocas de migración mayor, dando una perspectiva macro. La propuesta se construyó a medida que avanzaban los cursos y estos mismos fueron el espacio para su validación.

Sorteando dificultades. Inasistencias forzadas: El tema del ciclo agrícola alterado por el cambio climático causó que unos participantes no asistieran por adelanto de siembra y retraso de cosecha. Igualmente hay una época que los compañeros generan recursos con trabajo fuera de la comunidad, migran a trabajar a otras regiones, eso también ha afectado el proceso ya que migran forzosamente para afrontar gastos en su familia.

Espacio de construcción. La construcción curricular se hizo trabajando en los cursos. Seguir la planificación fijada en el proyecto, ver sus resultados fue central para el logro del diseño curricular. Con el primer grupo se fue construyendo las unidades de la propuesta, había una propuesta de un currículo. Para hacer las unidades las discusiones llegaron a dos semanas, todas las unidades del primer curso salieron en una semana. Para el primer curso se fijó como objetivo la construcción de la Comunidad de aprendizaje. Si se hiciera una reconstrucción del proceso en el primer y segundo grupo o en el tercero, (se refiere a los distintos cursos) se vería que la programación es distinta más ajustada a cada sujeto. Para el equipo, la primera experiencia de curso en el 2007 es menos académica y fuertemente subjetiva. Los espacios más ricos de interacción subjetiva fueron en este primer grupo. En el 2007 todos estábamos juntos¹⁵. En ese año se construyó el lugar de enunciación de los sabios y el lugar de enunciación del equipo. Han construido la propuesta junto con los participantes del primer curso.

El curso con los sabios fue paralelo al primer curso con líderes se hizo un proyecto pequeño con financiamiento de IBIS y se hizo el taller con sabios a fin de que la experiencia no quedara trunca con ellos, ya que el proyecto no tenía fondos para realizar otra actividad solo con ellos. Trabajaron el tema de la

15. Aquí se hace la distinción pues en los años siguientes para atender la demanda de cursos de formación se tuvieron que formar sub-equipos.

discriminación y con ellos filmaron todas las escenas mostrando las distintas situaciones de discriminación; ese material se mostraba en el curso siguiente. Ellos dibujaron también, pero con los sabios se discutían de otras cosas.

Cuando se dejó de registrar. Siendo que al inicio de los cursos dentro del equipo se nombraba a una comisión que se encargara de elaborar la memoria¹⁶, para luego de concluido el curso analizar lo sucedido para alimentar la construcción de la propuesta, esta práctica tan útil se dejó de realizar por el exceso de actividades. Como consecuencia se tiene vacía de información escrita de la experiencia y en su tiempo restó en algo la profundidad a los análisis de los cursos realizados. Aunque la bitácora no exista, aún está la ruta en el equipo. Pero es importante señalar que el registro del audio de la totalidad de las sesiones de los cursos sí se cumplió escrupulosamente.

Cambio de locación. Estrategia para aliviar stress. La presión generada por las sesiones en las que se trabajaba la historia personal de los participantes generaba dolor y angustia en todos los participantes y en el equipo, de ahí que una estrategia usada como válvula de escape de tensiones era el cambio de espacio educativo: el grupo en pleno se trasladaba al aire libre, las ruinas incaicas de Sacsayhuaman (Templo de la Luna) eran los lugares escogidos como nuevas aulas para proseguir las sesiones del día.

Atendiendo los requerimientos. Dado el éxito y aceptación de los dos primeros cursos realizados en la primera etapa del proyecto, el CBC tuvo una gran demanda de parte de las federaciones y organizaciones indígenas para programar nuevas experiencias de formación en el marco de la novedosa propuesta. Se incrementó la demanda de cursos, se incrementó la necesidad de docentes; se dieron cuatro cursos simultáneos y se dio una gran exigencia. De ahí que el equipo de especialistas viera incrementada sus labores de manera importante, lo que restaba tiempo a planificaciones conjunta del equipo en pleno, pues se formaron sub equipos (fortalecidos con la participación

de dos investigadores del CBC). Sin embargo, esta fue también una oportunidad pues esto enriqueció la propuesta, la maduró, la hizo más plural, se trabaja con más sistemas sociales: mujeres, líderes, ancianos, amazónicos y además los coloquios. Debe señalarse también un cierto debilitamiento en la parte evaluativa.

De otro lado, digitalizar las grabaciones de los audios de los cursos, para acopiar la base de datos del proyecto, fue una tarea muy demandante que se siguió cumpliendo, ya que no estando prevista en el proyecto no se le había asignado ninguna partida para cubrir su costo. A esto se sumó algunas tareas de corte administrativo que el equipo debía cumplir al no haberse previsto soporte administrativo específico en el proyecto.

Elaboración de materiales: los materiales didácticos elaborados no son sofisticados, además se hicieron en los momentos en los que no realizaban talleres. Hubo un aprovechamiento de las investigaciones de Colegio Andino, por ejemplo la investigación de FLACSO.

Resultados de la acción de formación: sujetos, comunidad y liderazgo

A nivel individual, los participantes afirman haber perdido el miedo y haber entendido qué era la discriminación, pues al haber estado tan naturalizada, los participantes no eran conscientes de los momentos en que eran sujeto de discriminación. Afirman igualmente que el curso les ha ayudado a no tener cólera del mestizo y a no mirarlo como culpable de la situación. Otro tema importante generado en el marco del curso es el respeto a las mujeres, reconocen de otra parte el haber fortalecido el liderazgo en la organización. Todos afirman haber experimentado un cambio (en algunos casos brusco, en otros paulatino) y aseguran que no podrían volver a ser los individuos que eran antes del curso. Reconocen como obstaculizadores en la experiencia su miedo a hablar (no solo castellano sino también quechua) lo que resultaba en una pobre participación al inicio. Admiten haber sentido desconfianza en ellos mismos porque pensaban no haber entendido bien y no formulaban preguntas para no ser criticados.

16. Las mismas que en esta sistematización hemos utilizado para la reconstrucción de la experiencia.

Reconocen y valoran los contenidos ligados a su cultura y los identifican como facilitadores en el curso, igualmente con las estrategias pedagógicas empleada: comunidad de aprendizaje, trabajo grupal, ríto de la vida, dinámicas de relación y de contacto. Sienten orgullo de los valores indígenas a heredar. "Reconocerme a mí mismo y reconocer a todos".

A nivel de la organización de rondas, por ejemplo, han logrado mejorar sus perfiles como dirigentes y líderes, han ganado manejo legal y habilidades para la resolución de conflictos de tierras que tenían, han establecido diálogos más favorables con las mineras en el tema de las concesiones e igualmente mejores negociaciones con el estado y con el gobierno local.

A nivel comunal: los participantes son capaces de convocar expectativas favorables para la comunidad como dirigentes, por ejemplo la presencia del CBC en Puno en el último proyecto es fruto de la labor de los dirigentes que han sustentado ante la comunidad el beneficio colectivo que puede obtenerse por el desarrollo del curso sobre Formación intercultural. De esta manera con la difusión (no réplica) de lo tratado en el curso (difusión que los participantes asumieron como compromiso a desarrollar en las asambleas comunales) la comunidad entera se beneficia. Igualmente el líder participa de una manera distinta en las asambleas con una mirada y retos más a largo plazo, así como plantear temas de valoración de la cultura. En el caso de las mujeres, como su participación se dio primero en grupos mixtos y luego en un curso dirigido solo a ellas, la experiencia ha ayudado mucho a expresar sus sentimientos de frustración

de marginación, de violencia. Ellas reconocen en los cursos y talleres espacios de expresión y catarsis de situaciones de agobio y violencia y de búsqueda así como de construcción de estrategias para poderlas enfrentar. Los momentos intensos que se han vivido son valorados "porque han podido hablar de su sentimiento de vida". El proceso de construcción ha sido colectivo porque entre ellas mismas se daban una serie de recomendaciones, luego del testimonio dado por alguna de las participantes, el conjunto de ellas aportaban con sus reflexiones y consejos. Como en otros espacios de los cursos dados en el proyecto la comunidad de aprendizaje fue muy valorada y verdaderamente garantizó los procesos.

Valorando el proceso. Consolidación del equipo de especialistas

El equipo de especialistas se consolidó pasados los primeros seis meses de iniciado el proyecto. Conformado por la antropóloga Ligia Alencastre (bilingüe, especialista en género) quien estuvo desde el inicio del proyecto junto al coordinador Javier Monroe (antropólogo investigador), luego se uniría Adhemir Flores (filósofo-investigador) y finalmente Rafael Mercado (traductor- educador especialista en EIB). A la obtención de logros de la experiencia educativa se le debe asociar el que todos los formadores hayan participado en el proceso de la elaboración de la propuesta pedagógica, lo que les ha dotado de un manejo solvente del currículo, programación y unidades didácticas. Este es un equipo muy empoderado y conocedor de sus fortalezas y esfuerzos, así como esperanzado en los futuros desarrollos de la propuesta educativa elaborada. Manifiestan con entusiasmo su compromiso con la población sur andina. Aunque se considera como un facilitador del proceso la cohesión alcanzada por los miembros del equipo de formadores, ésta no ha negado los

espacios de confrontación de ideas o posiciones, la misma que es reconocida como un valor en la experiencia. Los miembros del equipo valoran y reconocen la importancia del liderazgo de la conducción del proyecto ejercida por el investigador J. Monroe, una de las mayores fortalezas de la experiencia fue la aplicación de la estrategia Comunidad de aprendizaje que fue una iniciativa del coordinador. El conocimiento y la reflexión que ha propuesto el Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) inspiran el trabajo del equipo, sobre todo en lo que se refiere a la necesidad del reconocimiento de la diversidad cultural y de la crítica del racismo como condiciones para el ejercicio de los derechos ciudadanos de las personas y poblaciones indígenas. Los formadores son a su vez investigadores del Colegio Andino del CBC: "el proceso pedagógico supone la elaboración de las respectivas hipótesis de trabajo y una investigación continua que retroalimente el proceso. Se trata de una pedagogía que es investigativa por definición".

Apoyo financiero. Al término del apoyo financiero al proyecto, las ONGs que financiaban no apostaron porque el proyecto se convirtiera en un Programa del Colegio Andino, sino solo lo vieron como un piloto (que era la característica de las dos primeras etapas).

Lecciones aprendidas en la construcción curricular:

* La consulta permanente con los dirigentes de las comunidades a lo largo de todo el proceso, para que participaran en la experiencia, para que eligieran a sus representantes, para que analizaran y enriquecieran la propuesta educativa.

* Una lección aprendida fue el fuerte interés por los compañeros adultos, los viejos, por enseñar lo que sabían, necesidad de que se recogiera toda su experiencia, en un libro, en un cuaderno. Pero también su preocupación por asegurar la transferencia que se hiciera de esos saberes a los jóvenes. El tema era que en su comunidad, pasados los 60 años, ellos ya no tienen voz porque los jóvenes son los

que asumen. Al venir al curso recobraron su importancia y sobre todo su memoria oral, recogida en audio.

* Una lección aprendida fue la capacidad de análisis de los sabios, al presentarles la primera propuesta de aprendizaje hicieron un análisis individual de cada uno de los temas y su importancia sobre tocarlos o asociarlos a otros temas no incluidos. Se analizó cada uno de los temas planteados. Esto impactó mucho en el equipo, porque su edad no limitaba para nada su capacidad de análisis, crítica y sentimiento de identidad. También se clasificó todo el conjunto con el que se trabajaba, y ellos tenían un orgullo muy grande de su cultura. Que se les conozca y hable de ellos les era de mucho interés.

La validez y oportunidad de la pedagogía investigativa

* El trabajo en equipo fue una lección aprendida, cada uno en el equipo tenía su propia experticia. En el grupo había compañeros muy jóvenes pero poseían un cúmulo de teoría, otros mostraban gran capacidad de síntesis, otros con capacidad de disentir y fundamentar las razones.

* La importancia de constituir un grupo plural donde se podía discutir, y eso era valorado. Si sabiendo que la posición planteada era incorrecta, uno se callaba eso no era correcto; porque si bien lo que hacía o elaboraba el equipo tenía que reflejar la posición de todos, antes que nada debía responder a las necesidades de la población y hubo miembros en el equipo que habían estado más cerca de esta población y sabían más de su realidad.

* La importancia del apoyo y apertura institucional: confianza plena depositada en el equipo, sin monitoreo ni acompañamiento ni metas u objetivos externos al proyecto.

* Relación abierta con los sabios ellos se aproximaban -aparte de las reuniones convenidas- cuando querían y

siempre se dieron espacios de diálogo con el equipo de especialistas.

- * La idoneidad de la comunidad de aprendizaje como herramienta para permitir el logro de los participantes y del equipo.
- * Hacer la memoria de todos los talleres, que las comisiones de redacción de memoria funcionen todos los cursos.
- * El cuidado por garantizar una adecuada atención en el hospedaje de los participantes, porque redundaba en su autoestima. Hubo constante preocupación en que se alojaran en sitios dignos y se garantizó implementos de limpieza, lo que puso a los líderes participantes en otro estatus. Todo esto contribuyó a que mejore la autoestima, lo que constituye la base de un proceso de formación¹⁷.
- * Que la experiencia educativa recoja siempre el tiempo y la dedicación del equipo desarrollada el año 2007 con el grupo y esto es lo que hace que los compañeros y compañeras que están en condición de discriminación y auto discriminación encuentren caminos y seguridad en ellos. Lo que necesitan es confiar y creer en ellos, repetiría la experiencia del 2007 y le agregaría lo que ahora en el CBC ofrecemos como contenidos a partir del 2008.

Algunos inconvenientes encontrados

- * Grupo de formación sobrecargado laboralmente, se perdió en algo la toma de distancia para ver nuevamente el proceso, lo que sí se hizo en Amautas y Qullanas 2007. Esto se dio de forma distinta durante la primera etapa. Se hizo más compleja la división del trabajo.
- * Procurar que toda la institución viera la experiencia Amautas y Qullanas como propia, para incorporarla en su praxis.
- * Textualizar la experiencia, grabar todos los talleres, como una labor contemplada con un gasto del proyecto.

¹⁷ Para el equipo fue muy importante ser conscientes de esa relación social que se establece con ellos y de los códigos que tiene cuando se traduce en violencia, en maltrato, pasa por diferentes niveles y contextos. "Uno de los grandes fracasos de algunas instituciones que trabajan con comunidades campesinas es que piensan que su relación con ellas pasa solo por sus proyectos y no se dan cuenta de los significados que están dentro de esa misma relación social que establecen con ellos. Cuando por ejemplo les dan semillas y les dicen "Siembren!" O sea qué tipo de relación social estás construyendo con el campesinado. Para nosotros era muy importante ser conscientes. Por eso era importante ser equipo, para reconocer para saber desde dónde estás hablando con ellos, durante los talleres interpelarnos, preguntarnos "Ligia, Adhemir, Rafael, pero, desde dónde estás hablando".

- * Realizar los coloquios con sabios y líderes en el municipio, invitar a las personalidades y autoridades para que escuchen y vean lo que no quieren oír ni quieren ver.
- * Incorporar contenidos a profundizar sobre minería, legislación nacional sobre el tema de recursos, tema de gobernabilidad, gobiernos locales, participación de la mujer.
- * Aumentar la participación femenina.
- * Hacer cursos descentralizados.

8. Conclusiones

En "Amautas y Qullanas" constatamos que el diálogo intercultural como estrategia educativa, la propuesta curricular como construcción participativa de sabios indígenas e investigadores, la comunidad de aprendizaje, acogiendo a formadores y participantes en relación horizontal en la búsqueda de formar sujetos interculturales, pueden ser posibles. La pedagogía investigativa y el diálogo intercultural son capaces de desencadenar procesos similares, de ser asumidos con compromiso, el respeto a los participantes se expresa en usar su lengua, en que el aprendizaje se diera en quechua. No existe diálogo sin comprensión.

En esta experiencia se ha construido un ambiente intercultural que estimamos, coincidiendo con sus actores, ha permitido que la comunicación se dé y que posibilite sentir que "Cada uno es importante y cada uno es uno mismo en su forma de ser y en su forma de vivir" tal como afirmara uno de los participantes de los cursos. Señalamos algunas conclusiones:

- * La investigación nutre todo el proceso de elaboración curricular, y el diálogo intercultural es el que puede posibilitar que los yachaysapakuna accedan a compartir sus saberes, a compartir la puesta en práctica, la reelaboración durante el proceso.

* Construir verdaderas relaciones dialógicas con las federaciones y organizaciones indígenas, generar espacios de confianza y negociación, reconocer la validez de toma de decisiones de los representantes y líderes de las poblaciones aun cuando contraríen planificaciones previas son factores que fortalecen propuestas de formación ambiciosas; porque generan en los participantes un gran compromiso y motivación en el logro de los aprendizajes.

* Formadores que se despojan conscientemente de actitudes paternalistas, que se interpelan mutuamente en el diálogo intercultural, que escuchan con respeto y aprenden y cambian en la interacción educativa con los participantes son quienes pueden llevar adelante propuestas tales.

* El espacio educativo intercultural se convierte en una fuente para el acopio de los saberes indígenas, para la reelaboración de saberes modernos. De este espacio surgen los materiales educativos, ahí estarán las voces de quienes reflexionan, se cuestionan, aprenden y enseñan simultáneamente.

* Es importante que una propuesta educativa de construcción intercultural ejerza el aprovechamiento de la experticia generada en décadas de trabajo investigativo en la zona sur andina, el contraste de las hipótesis elaboradas con los investigadores de la

zona, con los educadores de la institución, con los expertos; es fundamental que no se cierre al análisis crítico que la enriquece.

* El equipo de Amautas y Qollanas, ha encontrado y aplicado una estrategia que valora la lengua quechua sin entrar en conflicto con las aspiraciones integradoras de la población que lo habla. Esta estrategia no renuncia a la posibilidad de que el uso escrito del quechua sea provechoso y posible en un futuro; y tiene como gran valor el ser una estrategia que no trata de imponer las ideas sobre cuál debe ser el uso de la lengua.

* La educación intercultural no niega el conflicto, lo acepta, lo analiza y aspira a reelaborarlo en la interacción educativa para avanzar en la formación de sujetos interculturales.

Por último, afirmamos que asumir grandes retos nos puede llevar a grandes logros. El logro de vincular en la academia los saberes indígenas con los saberes modernos y construir la propuesta educativa: una pedagogía intercultural. Asumir la realidad en su complejidad, no esquivarla; aceptar la existencia del conflicto cultural es una opción valiosa para conseguir establecer un diálogo intercultural y poder crear ambientes interculturales que hagan posibles aprendizajes.





Perú

Sistematización de la Experiencia "Crédito con Educación"

Programa Educativo Modular Flexible para
socias de los Bancos Comunales
Unidad de Microfinanzas de Arariwa

Introducción

La Asociación Arariwa se define como una institución de derecho privado sin fines de lucro, pluralista y abierta a la población regional, que promueve el desarrollo rural sostenible en la región Cusco. Está relacionada "eficazmente con el Estado y la sociedad civil, a través del cumplimiento de las funciones de capacitación, el uso adecuado de los recursos naturales renovables, la asesoría en la producción agropecuaria, la promoción de la seguridad alimentaria y nutrición, el fortalecimiento de la institucionalidad local - regional, y la promoción de pequeñas iniciativas económicas que buscan abrirse un espacio en el mercado local y regional"¹⁸. Tiene una experiencia de 26 años de trabajo en promoción del desarrollo en el sur andino cusqueño.

Misión "Contribuir al desarrollo regional y nacional a través de la expansión de las capacidades y derechos de la población, mejorando su calidad de vida, promoviendo su identidad cultural y relación intercultural, consolidando la institucionalidad democrática y el ejercicio ciudadano con equidad favoreciendo el crecimiento económico justo y equitativo en busca del desarrollo humano sostenible".

La Unidad de Microfinanzas Arariwa "brinda servicios para que la población tenga unidades económicas capitalizadas y genere mayores ingresos, mejorando sus condiciones de vida, sobre la base de la calidad, cobertura y diversidad de servicios financieros y de capacitación. Dichos servicios se dan en el marco de sostenibilidad y perspectiva de desarrollo humano". Microfinanzas Arariwa inició sus actividades como Unidad de Crédito en octubre de 1994, como parte de un Proyecto Nacional de desarrollo de la Metodología de Bancos Comunes en el marco del Consorcio "Promoción de la Mujer y la Comunidad" (PROMUC).

Población meta: familias y comunidades campesinas, organizaciones de productores agropecuarios, organizaciones de mujeres, comités y comisiones de riego, comités de gestión de microcuencas, gobiernos locales, gobierno regional, redes y plataformas regionales y nacional.

Espacio de intervención: se ubica en la región Cusco, provincias de Urubamba y Calca, en la parte media baja de la cuenca del Río Vilcanota (Valle Sagrado de los Incas) así como en las provincias de Acomayo y Canas (ámbito de las Cuatro Lagunas). El ámbito comprende un rango de altitud entre los 2,850 y 4,500 msnm.

Se ha elegido sistematizar el **Programa Educativo Modular Flexible** que se imparte a las beneficiarias de los bancos comunales de la Unidad de Microfinanzas de Arariwa. Este programa, de acuerdo a la Gerencia de Educación de la institución, ha sido diseñado, validado e implementado con enfoque de educación de adultos, género, identidad e interculturalidad. Cuentan con una radio que emite programación en quechua y castellano. El Programa consiste en cuatro módulos de capacitación: Bienestar familiar, Gestión empresarial, Salud y Gestión-organización de bancos comunales. La Gerencia de Educación viene preparando un módulo de educación financiera.

¹⁸.Fuente: Comunicación con la Gerencia de Educación de Arariwa e información del sitio <http://arariwa-microfinanzas.org.pe>.



¿Qué es un Banco Comunal de Microfinanzas Arariwa?

Arariwa Microfinanzas da la siguiente definición: Grupo de apoyo mutuo, compuesto por un mínimo de 15 a 35 mujeres (preferentemente) que viven en condiciones de pobreza. La metodología empleada tiene por objetivo el facilitar a sus miembros los recursos básicos para asegurar la subsistencia familiar, a través componentes básicos: Crédito, Ahorro, Capacitación, Organización. Cada banco comunal cuenta con un Reglamento Interno que norma su funcionamiento, se organiza para existir en el largo plazo. Un banco comunal se reúne solo una vez al mes en forma obligatoria.

1. Investigaciones previas

*Investigación sobre las necesidades de capacitación de las socias*¹⁹

En el desarrollo del Proyecto "Crédito con educación" Arariwa Microfinanzas y Plan Internacional, el año 2003 emprendieron como primera acción un diagnóstico de necesidades de capacitación. Para ello se realizó una investigación de tres meses de duración con la modalidad de grupos focales. El equipo estaba formado de cuatro personas de la institución más un asesor externo. De esta forma se obtuvo los resultados de las necesidades y saberes de capacitación recogidos de las y los socios de los bancos comunales de la zona de Paucartambo, Anta, Urubamba, Cusco y Calca.

En el diagnóstico se formaron 9 grupos focales con un total de cien participantes (a quienes se caracterizó) -se consideró socias y socios de población urbana pero la mayoría resultó siendo población rural - quienes dieron a conocer su experiencia, su opinión y sus expectativas. También se tomó en cuenta los resultados del grupo de discusión con el equipo de asesores de bancos comunales.

Se identificaron necesidades de capacitación en relación a:

1. **Salud:** salud de los hijos, salud de la mujer y salud de varón.
2. **Bienestar de la familia:** autoestima, conflicto familiar, desarrollo de capacidades de los hijos, rescate de valores.
3. **Fortalecimiento de la organización:** valores en la organización,

participación en la organización, conflictos en la organización, liderazgo.

4. **Gestión de negocio:** idea de negocio, planificación del negocio, organización del negocio, toma de decisiones, registro de cuentas, calcular costos para determinar precios, cómo son las ventas en el negocio, visión de negocio.

Simultáneamente al recojo de expectativas se realizó un **levantamiento de información de saberes previos de los participantes sobre los temas identificados**. En este punto se identificaron las potencialidades de las socias que muestran grandes habilidades en el cálculo mental, por ejemplo.

En este mismo espacio de los grupos focales, se hizo el recojo de sugerencias de las participantes sobre el desarrollo de la capacitación, y de las características que les gustaría que tuviera:

Respecto al idioma a usar en el proceso educativo: Todos los participantes manifiestan que los talleres de capacitación se desarrollen en quechua y castellano, con énfasis en quechua porque "queremos entender mejor" y castellano porque "queremos mejorar nuestra comunicación en castellano". Lo anterior es claro que se refiere a la comunicación oral, no así a la escrita ya que las participantes consideran que lo escrito solo debía darse en castellano dada la "poca utilidad" que atribuyen al quechua escrito.

Respecto a las condiciones de capacitación: Centrar las normas del grupo para la participación en las capacitaciones "Hora de inicio y finalización" "determinación de responsabilidades para el cuidado de los hijos durante el taller".

Respecto a la periodicidad de la capacitación. Por consenso en todos los grupos focales opinaron que la capacitación se realizara en los días de pago "una vez al mes".

Respecto al tiempo de duración de capacitación no fueron determinantes "lo que ustedes vean", sin embargo en algunos grupos indican que puede ser "una hora".

Respecto a la participación de la pareja. Todas las participantes consideraron importante la participación de su pareja (marido y mujer) en los talleres de capacitación en el Eje de Bienestar familiar.

¹⁹ Necesidades de capacitación de las socias de BBCC a partir de grupos focales. Asociación Arariwa, 2003.

El Respeto a los materiales. Se da cuenta de los materiales que preferirían usar, en orden de prioridad:

- a) Vídeo, porque consideran que les ayudaría a aprender mejor "mirando aprenderíamos mejor", a través de los videos pueden conocer otras experiencias "quisiéramos conocer las experiencias vividas de otros negociantes, de qué manera trabajan".
- b) Folletos: consideran adecuados los folletos con letras grandes con preguntas y con dibujos.
- c) Láminas, porque son portables "para llevar a nuestras casas".
- d) Resúmenes: consideran importante porque revisarían los contenidos "para repasar en nuestra casa".

Respecto al perfil del capacitador: Las participantes han manifestado respecto al perfil de la capacitadora o capacitador:

En cuanto a los conocimientos:

- * Que tenga dominio del tema

En cuanto a las actitudes:

- * Que tenga seguridad
- * Que tenga voluntad y compromiso de trabajo
- * Que sea una persona alegre
- * Que sea amable / cariñosa
- * Que sea una persona amigable
- * Que propicie una relación horizontal
- * Que no sea aburrido

En cuanto a las habilidades:

- * Que hable en lenguaje claro
- * Que maneje dinámicas para soltar la timidez
- * Que deje pensar y razonar
- * Que hable bien el quechua

Finalmente en el estudio exploratorio del grupo de discusión con los asesores de los BB.CC en ese entonces se recogía que:

Respecto a las asesoras se ha identificado que sienten "que

no van a realizar ella(o)s los procesos de capacitación", esto implica que debe involucrarse a las asesoras desde la etapa de implementación del componente educativo para desarrollar una actitud de predisposición al proceso de capacitación a las usuarias de los bancos comunales. En el análisis de la investigación se incorporaron a los asesores.

2. Diseño de la propuesta curricular

Cuando se concluyó la investigación se emprendió la elaboración de un Plan de diseño que guiara el Proceso de elaboración curricular. En ese plan se puntualizaba que el enfoque iba a ser de competencias y que la propuesta era intercultural. Igualmente se señalaba que los asesores de los BB.CC iban a participar en el diseño porque -si bien en su mayoría eran jóvenes recientemente egresados de las universidades- lo valioso era su cercanía a las socias de los bancos.

El diseño curricular tomó dos años de trabajo continuo, de elaboración de módulos y materiales.

Para el equipo, la investigación se constituyó en un Estudio de potencialidades y no solo de necesidades de capacitación. Fueron muchos los puntos recogidos, pero luego se hizo la jerarquización de temas con los mismos grupos. Lo que sería el "Programa de Capacitación Modular para Mujeres emprendedoras de Cusco" se fue diseñando progresivamente hasta tener el Plan modular flexible con cinco módulos: Bienestar familiar, Gestión empresarial, Salud, Módulo de gestión de bancos comunales y Educación financiera. En el diseño de cada uno de estos módulos -realizado paulatinamente- se ha ido incorporando los aprendizajes de la implementación del módulo previo.

Para los cuatro primeros módulos se convocó a un equipo técnico de Arariwa (por su especialidad). Así, en el diseño del Módulo de Salud se contó con la enfermera Vilma Tumpe que

laboraba en ARARIWA Promoción. Para Gestión empresarial se trabajó con dos profesionales de CENFOP²⁰ y con otros profesionales, como de Plan Internacional²¹.

El módulo que se concluyó primero fue el de Bienestar familiar. Apenas terminado se validó, implementó y comenzó su ejecución en los BB.CC. Es importante incidir en la concepción modular que se le dio al diseño, pues permitiría una flexibilidad para incorporarle nuevos módulos de capacitación²²; o también nuevas sesiones a los módulos existentes, todo en escucha a las necesidades de las socias de los BB.CC.

Fundamentos del Programa

El programa de capacitación de mujeres emprendedoras fue dotado de los siguientes fundamentos, a fin de situar mejor su posición en la práctica institucional:

Capacitación para el desarrollo de capacidades, el componente educativo estará orientado a desarrollar capacidades de las usuarias involucradas en los bancos comunales para el desenvolvimiento propositivo en su medio social.

Respeto y potencialización de su sabiduría, la capacitación partirá de la recuperación y respeto de sus saberes, capacidades y brindar posibilidades para innovar en el campo de gestión, salud, cuidado de los hijos, fortalecimiento organizacional, para que tengan la capacidad de utilizar sus niveles de rentabilidad y sus condiciones de vida.

Aprendizajes significativos, en el marco de los talleres de capacitación se desarrollarán aprendizajes que responderán plenamente a sus intereses.

Relación horizontal, los talleres se desarrollarán en un ambiente de diálogo y negociación, en igualdad de condiciones entre el capacitador y los participantes. Esta es una condición para generar procesos de aprendizaje.

Comprensión del proceso de aprendizaje de los adultos, el proceso de aprendizaje de los adultos es fundamentalmente un proceso problematizador que posibilita construir nuevos aprendizajes capaces de modificar o transformar su realidad inmediata.

Comprensión de las carencias y potencialidades de capacitación de las socias de los bancos comunales, el proceso de capacitación, las competencias a desarrollar, la metodología y materiales se realizarán en función de las carencias y potencialidades de capacitación identificadas en el proceso de diagnóstico.

Objetivos del programa de capacitación

El Programa buscaba obtener resultados al año 2007, pues ya en el año 2005 se había concluido con el diseño de todos los módulos. Así perseguía contribuir a mejorar y fortalecer las capacidades para el desarrollo personal y familiar para beneficio en particular de sus niños, a través de la mejora de sus negocios en las 2,240 socias de bancos comunales y sus familias.

Se planteaban también objetivos específicos como contribuir a la mejora de las relaciones personales y familiares de las socias, lo que permitiría a su vez valorarse como personas en su relación con la familia y la comunidad. De igual modo, se aspiraba a ayudar a desarrollar capacidades en los miembros de los bancos comunales para la promoción de hábitos saludables y prevención de enfermedades en la madre, niño y niña. Punto importante era también contribuir a la mejora de las habilidades empresariales de los miembros de los bancos comunales para el desarrollo de sus negocios.

Ejes transversales: la propuesta curricular suponía también la definición de ejes transversales que fueron señalados en los siguientes términos:

Valores y cambio de actitudes, el respeto, la dignidad, la honestidad, la solidaridad son valores priorizados

20. Walter Beisaga, Economista y Francisco Infantas.

21. Carmen Heredia, Médico.

22. Como viene sucediendo con el módulo que está en construcción sobre educación financiera.

por las socias de los bancos para trabajar en los talleres de capacitación. Asimismo el cambio de mentalidad, el cambio de actitudes de cada una de las socias. **Autoestima**, así como los componentes de autoconocimiento, el autoconcepto, la aceptación de sí mismo, el trato a los demás y el hacerse respetar en todas las áreas de la vida, serán tratados como aspecto transversal. También en algunos temas se les tratará de manera específica.

Derechos y deberes, se considera a las socias de los bancos comunales sujetos de derecho para ejercer sus derechos desde la práctica (el derecho a capacitarse, el derecho a ser respetada, etc.) y capaces de asumir críticamente sus deberes tanto en el marco de la familia y del ejercicio de la ciudadanía.

Equidad de género, este eje está orientado a que las socias tengan herramientas para enfrentar las barreras culturales, económicas y sociales, desigualdades de oportunidades de acceso a información control de recursos, toma de decisiones. En los grupos focales se reconoció la existencia de machismo como ideología y marginación de las mujeres en espacios de decisión como las asambleas comunales.

Competencias a desarrollar

La propuesta ha tenido como marco teórico el constructivismo, entendiendo la competencia como "la capacidad de los participantes en la sesión educativa para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción sobre su realidad social, productiva, económica. Es una capacidad compleja que implica a las usuarias desarrollar tres campos de conocimiento: saber, saber hacer y ser."

Las competencias organizadas pueden dar origen a capacidades que son procesos, logros de aprendizaje que en una dinámica de interrelación garanticen el logro de la competencia. Para su desarrollo, las competencias se pueden organizar en módulos, los módulos agrupan contenidos de similares

características en términos del tipo de aprendizaje que pretenden desarrollar.

En el Plan se señalaban igualmente qué competencias se desarrollarían y se presentaba luego su desagregado en capacidades:

1. Determina criterios que le permita valorarse como persona y criterios para mejorar sus relaciones familiares, principalmente con la pareja e hijos.

Capacidades:

- * Se reconoce asimismo y se plantea retos de cambio personal para la mejora personal y familiar.
- * Conoce y desarrolla habilidades para mejorar las relaciones en familia con tolerancia y respeto.
- * Conoce elementos básicos para estimular el desarrollo de sus hijos de 0 a 12 años con afectividad.

2.- Competencia

Determina criterios para proyectarse como empresario demostrando reconocimiento crítico de sus propias posibilidades y la necesidad de su aporte constructivo y creativo para el crecimiento de su empresa.

Capacidades:

- * Construye o fortalece su visión empresarial, la toma de decisiones asertivas y actitud proactiva.
- * Utiliza criterios y herramientas técnicas empresariales básicos para la toma de decisiones en su empresa o negocio.

3.-Competencia

Determina criterios para la toma de decisiones responsables en la promoción de hábitos saludables y prevención de enfermedades en la madre, niña y niño.

Capacidades:

- * Maneja elementos básicos para la promoción de hábitos saludables (consumo de agua segura, higiene, manejo adecuado de excretas) y prevención de enfermedades más

comunes en los niños.

- * Maneja elementos básicos de prevención y atención a enfermedades de los órganos reproductivos femeninos generando hábitos y demostrando actitudes de responsabilidad, seguridad y oportunidad.
- * Maneja criterios básicos para mejorar la dieta del niño y su familia generando hábitos de higiene.

4.- Competencia

Asume responsabilidades, toma decisiones y se propone retos para mejorar la gestión del banco comunal al que pertenece, demostrando el valor y la necesidad de su aporte constructivo en la gestión del banco comunal.

Capacidades:

- * Sentirse parte de la gestión del banco comunal y motivarse en el fortalecimiento organizacional.
- * Maneja estrategias e instrumentos para fortalecer la organización y el desarrollo del banco comunal.

3. La organización pedagógica del programa

Los saberes van a determinar la especificación de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En el Plan se consideró entonces que:

El saber o contenido conceptual está referido a las nociones, conceptos que deben manejar los usuarios del banco comunal para una mejor comprensión de su realidad socio económico, cultural. El saber hacer o contenido procedimental está referido a las habilidades y destrezas que le permiten actuar sobre su realidad socioeconómica para realizar innovaciones y transformarla en función de la mejora de la calidad de vida. El ser o el contenido actitudinal está referido a la disposición del usuario de bancos comunales para mejorar su producción, sus ingresos y las actitudes que muestra hacia los demás. Los contenidos planteados están organizados por módulos de capacitación y por eje temático:

- * Bienestar familiar, Gestión empresarial, Salud y Gestión-organización de bancos comunales.
- * Cada módulo tiene tres ejes temáticos y cada eje contiene 3 sesiones educativas.
- * El módulo de gestión organización de bancos comunales contiene cinco sesiones que se desarrollan en función a la necesidad de reforzamiento de la organización de los bancos comunales, en otros espacios de la vida orgánica propia del banco comunal.

Habiendo recogido en los grupos focales de la investigación inicial la opinión de las socias, la modalidad de capacitación fue una vez al mes una sesión de 45 minutos a 1 hora de duración, en el espacio de reunión del Banco Comunal. Las sesiones estarían a cargo de las asesoras y asesores. El Plan involucra como se observa contenido de tipo técnico como humanístico.

¿Cuál es el tratamiento del quechua en el Programa?

De acuerdo a lo recogido durante las investigaciones previas las participantes habían determinado el perfil de sus capacitadores y señalaron la importancia en cuanto a las habilidades:

- *Que hable en lenguaje claro
- *Que deje pensar y razonar
- *Que hable bien el quechua

De ahí que se estableciera que la comunicación entre los participantes y el capacitador en los talleres se realizaría en quechua y castellano, pero con énfasis en quechua. En Arariwa la mayoría de asesores y asesoras son bilingües quechua/castellano.

Materiales Bilingües elaborados

Microfinanzas Arariwa tiene un módulo adaptado y validado e implementado, con asesores de BB.CC. (Bancos Comunales) capacitados, cuenta con material en video, con nueve programas radiales, materiales para conducir la sesión educativa



presencial, y material para los participantes (maletín empresarial). Todos los materiales son elaborados teniendo en cuenta la diversidad y heterogeneidad de las socias, los materiales son bilingües quechua/castellano. El material de cada módulo contiene: Un dossier para el facilitador(a), una guía metodológica con sus respectivos materiales y una ficha de soporte para cada participante.

Se consideró el quechua especialmente para la parte oral de los materiales (audio tanto en radio como video). También algunos folletos fueron escritos en versiones bilingües (quechua-castellano). Esto último se consideró útil para que los propios facilitadores tuvieran una mejor orientación de cómo enunciar en quechua las ideas del folleto. Tal como se señaló previamente en el caso del proyecto Amautas y Collanas, no ha sido una aspiración de la formación que las participantes lean fluidamente el quechua. En este proyecto se había señalado expresamente las opiniones de las participantes sobre la "poca utilidad" del uso escrito de la lengua propia.

¿Por qué es flexible el Plan Modular?

El equipo de educación ideó, una vez elaborados todos los módulos, a fin de responder de mejor manera a los requerimientos de su población de socias, la modalidad flexible, en la que el grupo de socias de cada banco comunal elige la secuencia de capacitación, bien en base a módulos o a ejes. La matriz de ruta de capacitación está basada en el ciclo de vida de la organización de las participantes (bancos comunales), que es de 3 años, es decir 9 ciclos (en cada ciclo tienen 36 jornadas). De las cuales 27 reuniones están destinadas para realizar sesiones educativas de los módulos de bienestar familiar, gestión empresarial y salud. Las 9 jornadas están destinadas para la vida orgánica de la organización y articulada con el desarrollo del módulo de gestión y organización de bancos comunales. Se ha diseñado la matriz de contenidos para que las participantes puedan pasar de un nivel básico a intermedio y luego al nivel avanzado. En esta ruta se combinan módulos de capacitación, es decir se desarrollan sesiones por ejes temáticos. Asimismo está diseñado para que las participantes puedan desarrollar durante 9 meses un módulo de capacitación y luego pasan al siguiente módulo.

De tal modo que las participantes de un grupo constituido en el banco comunal, luego de una exposición de su asesora sobre el plan modular, pueden elegir su ruta de capacitación.

- * Así podrán elegir una ruta horizontal, es decir concluyen un módulo y luego el otro empezando por Bienestar familiar, Gestión empresarial, Salud, Educación financiera (en proceso de implementación).
- * Y la otra ruta es vertical, es decir por eje temático, empezando por el primer eje temático de Bienestar familiar, seguido por el primer eje temático de Gestión empresarial y luego el de Salud.

Los ejes temáticos de cada módulo de capacitación tienen interrelación. Así, el primer eje temático de Bienestar familiar, Gestión empresarial y Salud está centrado en la persona, los segundos ejes temáticos en la pareja y/o familia y los terceros ejes temáticos en los hijos.

El Plan está ideado para que de esta manera un grupo de participantes, que acceden al programa "Crédito con educación" y permanece 3 años, podrá capacitarse en 4 módulos, que hacen 32 sesiones educativas cada una de 45 minutos a una hora de manera mensual, optando por una u otra ruta de capacitación.

¿Cómo aprenden las socias? Aprendizaje global-visión holística de la vida

En la propuesta de "Crédito con educación" todos los módulos de capacitación tratarán los contenidos desde una visión global del mundo, desde una visión holística. Esto en tanto las usuarias de los bancos comunales tienen una visión también global. Durante la investigación de grupos focales para recojo de necesidades de capacitación se vio que las socias perciben la organización del negocio como parte de la organización global de su vida. El control del dinero -de diferentes fuentes de ingreso: de la chacra, del negocio y otros- lo administran de manera global; sin embargo, al mismo tiempo saben con sus criterios si ganan o si pierden en cada caso. Esta visión suya explicaría la manera de sacar los costos de venta, no incluyen el tiempo

de su trabajo porque realizan varias actividades al mismo tiempo. Esta constatación (reafirmación) se constituyó en un sustento valioso para enfocar la capacitación de manera integrada. De ahí que se trate el tema de organización del negocio articulado a la organización familiar; controlar cuentas tanto por ingreso de la agricultura como del negocio.

¿Cómo es la capacitación? La capacitación opta por una metodología de capacitación eminentemente participativa donde:

- * Se da énfasis en que las actividades de aprendizaje debe centrarse en la realización por parte del participante de las tareas necesarias para el logro de la competencia.
- * Facilitar la transferencia de los aprendizajes desarrollados para ir trasladando las capacidades logradas a su contexto familiar, negocio y organizacional.

La modalidad de capacitación se da en talleres presenciales y su característica principal es que se desarrolle de manera práctica, demostrativa y aplicativa.

Tiempo de capacitación, la capacitación se realizará una vez al mes, el día de pagos de los bancos comunales. Los talleres durarán de 40 minutos a una hora.

Modalidad de participación, será variada: Para el módulo de Bienestar de la Familia la capacitación será en pareja (esposo y esposa), será importante coordinar el día para las micro-sesiones en este módulo para garantizar la participación de la pareja.

Las técnicas de capacitación, se utilizarán diversas técnicas evaluando su pertinencia para cada módulo, entre éstas se considerarán importantes:

- * Los testimonios o estudio de casos.
- * La demostración práctica

- * Intercambio de experiencia entre bancos comunales "antiguos" con los "nuevos".
- * Uso de exposición dialogada.
- * Uso de rotafolios
- *Fichas fotográficas

Formas de evaluación utilizadas

Los aprendizajes que se buscan deben reflejarse en el desempeño de las socias, deben contribuir a mejorar su vida. Se contempla una evaluación institucional de impacto del conjunto de microfinanzas con educación, cada tres años, se hace evaluación en grupos focales. Desde este año, 2010, con la colaboración de Freedom se está aplicando un método de evaluación denominado LQAS, (Lot Quality Assuring Sampling / muestreo por lotes), en la agencia de Quillabamba. En esta zona hay 3000 socias. Se eligen 77 socias de los BB.CC de cada asesor y ahí se ha aplicado una línea de base de educación financiera. Al término del módulo se les buscará y se les preguntará sobre sus aprendizajes. Esto servirá para ajustar el módulo que está en proceso de validación. Los resultados también ayudarán a hacer una evaluación del aprendizaje de las socias en todas las agencias al terminar un módulo de capacitación y así tener criterios técnicos para reforzar aprendizajes de las socias. El proceso de validación del módulo de educación financiera concluirá en mayo del 2011.

En el espacio de aprendizajes, la evaluación que realizan los asesores se da a través de la retroalimentación, al

iniciar una nueva sesión preguntan sobre la sesión anterior igualmente después de cada sesión hacen un recojo de impresiones, "qué les pareció" "¿quieren hacer un compromiso?"

Metodología de aprendizajes

Se enfatiza el análisis y la reflexión a partir de casos concretos, se valoran mucho los testimonios, sobre todo los positivos que animan y motivan. Las asesoras y asesores se esfuerzan en brindar a sus socias ejemplos y situaciones que sean lo más cercanos a su experiencia de que se puedan facilitar las reflexiones y análisis. Por ejemplo se ha incorporado en un material en video sobre educación financiera el testimonio de una señora socia que prepara asados (canchos) para desarrollar el concepto de meta financiera que de otra manera resultaría muy abstracto. Dado que cada asesor tiene de 500 a 600 socias a su cargo, en 25 bancos, el diseño de las sesiones y módulos ha debido ser muy ajustado para que su sesión sea efectiva en cada uno de los bancos comunales que asesora. De ahí que se cumple con la secuencia: Módulo diseñado, módulo validado, módulo implementado, módulo ejecutado y módulo evaluado.

Perfil de los asesores

La Gerencia de Educación de Arariwa Microfinanzas - encabezada por una pedagoga especialista en EIB- asume el Programa de Formación de formadores. Se ha planteado



el perfil del capacitador (a), entendiendo que es un proceso a ir desarrollando en forma acumulativa, en la medida que vaya alcanzando logros mayores y mejores para brindar a los participantes sesiones educativas de calidad.

Actitudes del capacitador

- * Con alto grado de compromiso con la población con la que trabajamos y apuesta por su desarrollo humano.
- * Con alta motivación e interés por capacitar.
- * Su trato es de confianza y de una relación horizontal con los participantes.
- * Orienta a los participantes a ser protagonista de su capacitación.
- * Con capacidad de trabajo en equipo.
- * Capaz de autoevaluarse plantearse retos para mejorar su rol de capacitador (a)
- * Tiene responsabilidad y es puntual.
- * Es empático y tolerante
- * Tiene sentido del humor
- * Sabe escuchar

Conocimientos del capacitador

- * Tiene un manejo conceptual (de manera clara y sencilla) de las sesiones de capacitación que conduce.
- * Dominio del tema
- * Amplio conocimiento de la lógica de conducción de la sesión educativa.
- * Conocimiento suficiente sobre la capacitación con adultos.
- * Manejo del enfoque de crédito con educación.
- * Conocer el contexto rural, local y regional.
- * Conocer la cultura, idiosincrasia de la población con quien se trabaja.
- * Conocer el idioma o idiomas de las participantes quechua y castellano.

Habilidades del capacitador

- * Conduce las sesiones de capacitación con una lógica y

- coherencia acordes a un enfoque constructivo.
- * Conduce con creatividad y adaptando las sesiones a las características de cada banco comunal.
- * Tiene capacidad de involucrarse en las sesiones utilizando analogías, ejemplos pertinentes.
- * Tiene facilidad en el desenvolvimiento frente al grupo de participantes.
- * Crea un ambiente de confianza en el grupo.
- * Usa adecuadamente los materiales de capacitación.
- * Tiene capacidad de resumir opiniones.
- * Es comunicativo con el grupo.
- * Valora y recoge los conocimientos y opiniones del grupo.

La "responsable de capacitación" de los BB.CC En cada banco comunal al momento de elegir a la directiva se elegía también a la responsable de capacitación. Ella animaba, garantizaba el ambiente, hacía resumen de la sesión, apoyaba a los asesores, hacía llegar los materiales, y en algunos casos llenaba una ficha de evaluación de la sesión, del desempeño del asesor. Esto se dio en los primeros años de la experiencia, en los últimos tiempos hay renuencia de las socias en general por asumir cargos en la directiva.

Diversificación de la práctica y contenidos de capacitación Cuando los asesores se esfuerzan por encontrar los ejemplos o plantear las situaciones más cercanas a sus socias a fin de contextualizar mejor sus aprendizajes están haciendo diversificación, cuando las socias eligen sus rutas de capacitación ellas están diversificando la malla curricular que les ofrece el programa. Así se entiende la diversificación curricular en "Crédito con educación".

El enfoque de género

En los bancos de las zonas rurales las socias sufren discriminación y maltrato, no solo de sus parejas, se observa machismo. En el currículo se incorpora el enfoque de género, pero enmarcado en el Módulo de Bienestar familiar, se busca fortalecer la autonomía y autoestima de la mujer pero también fortalecer la familia. De ahí también que se haya pensado en elaborar materiales educativos

en audio que puedan ser difundidos por la radio, a fin de que la mujer pueda compartirlos con su familia.

4. Análisis e interpretación

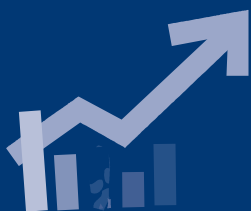
Lugar para el debate intercultural. Cuando se elaboró el módulo de gestión se dieron dos enfoques al interior del equipo de trabajo, uno de corte netamente empresarial (generar ingresos sostenibles, generar visión a largo plazo, producir lo que vende, separar "mis hijos-mi empresa", valorar el capital económico financiero, convencer o negociar con los hijos para que asuman responsabilidades, se identifica como empresario) y el otro más cercano a la óptica de las socias ("tener ingresos para el día a día, el plan es a corto plazo, produzco y vendo lo que sé hacer, mis hijos-mi empresa van juntos", se valora el capital social, naturalmente delega o hace que asuman responsabilidades los hijos, se identifica como productor o negociante). Se discutieron las dos posiciones y el módulo de gestión es uno de los más usados y el material Maletín empresarial es el "feliz encuentro" de estas dos posiciones.

Programa Formación de formadores. La Gerencia de Educación asume entusiastamente este programa en el que se capacita a los analistas que se incorporan a la

institución en la labor de asesores. Las dos semanas de capacitación que brinda el programa opera en los asesores y asesoras muy positivamente y les permite desarrollar habilidades de capacitador así como el manejo de los contenidos del Plan modular flexible.

Impacto de la capacitación. El programa de capacitación alcanza impacto en las socias, por ejemplo en Paucartambo había señoras que atemorizadas venían al banco comunal con su esposo, pues "él era su voz". Se sentían inseguras, temían ser discriminadas. Luego han asumido responsabilidades en el banco, existen videos de entrada y luego de final. En el ámbito del banco comunal llegan a ser capaces de plantear criterios para incorporar a nuevas socias o de proponer que se retiren, este es un espacio de maduración. A nivel de empresa, inicialmente las socias poseen empresas de sobrevivencia y esto cambia luego con los planes a largo plazo (vemos por ejemplo las experiencias recogidas en los materiales educativos).

Valoración de las socias. En grupos focales realizados en Livitaca y contando también con la presencia de socias de Chamaca, se han atestiguado la gran valoración y aprecio



que tienen las socias a su banco comunal y al espacio de capacitación que éste le brinda. Sugieren la incorporación de módulos con temas de problemas de adolescentes, alcoholismo, manejo financiero (para saber en qué invertir) igualmente aprecian los materiales en video. Identifican el espacio de los BB.CC como lugares de relax y de confianza en donde comparten con sus compañeras y su asesor y en el que también desarrollan aprendizajes útiles para ellas.

Fortaleza del Plan modular flexible. A más de un lustro de haberse puesto en marcha, los contenidos del módulo siguen resultando satisfactorios y desarrollan aprendizajes en las socias que eligen una determinada ruta de capacitación y asisten a las sesiones previstas. No obstante, existe la opinión, en contrario, de algunas asesoras en el sentido de que determinados contenidos y ejes están desfasados y ya no son pertinentes a los intereses de las socias de los bancos comunales. Igualmente se debe señalar que el módulo incorporará próximamente el tema de educación financiera (en proceso de validación).

Contexto poco propicio para desarrollar aprendizajes.

Las asesoras de BB.CC. en área urbana afrontan la dificultad del alza de la mora, dado que el espacio educativo coincide con la reunión de pago de las cuotas, la asesora debe elegir entre buscar a sus socios o arriesgarse a que su mora suba y cumplir con la sesión de la capacitación. El mercado de las microfinanzas en la región sufre durante los últimos dos años de una saturación.

Compromiso de la institución con el Programa de capacitación. En Arariwa Microfinanzas existe una Gerencia de Educación y en el futuro habrá una de Recursos Humanos, la preocupación por la mejor formación de las socias se evidencia en el apoyo institucional para la elaboración del nuevo módulo de Educación financiera, que está en fase de validación, en

el entendido que servirá a las socias a tomar mejores decisiones y a los asesores a dar mejores consejos en sus bancos comunales.

Bancos comunales de la ciudad. Los socios de estos bancos rechazan la oferta educativa de la institución por no sentirla ajustada a sus necesidades, o bien por no disponer del tiempo suficiente para participar en una sesión (de periodicidad mensual).

Desmotivación en el equipo de asesores/as. Se observa mucha presión en este equipo, por el contexto de sobreoferta de crédito actual, lo que las coloca en una posición de riesgo. La combinación de mora y capacitación no es la mejor para animar las sesiones. A esto se le aúna la frecuente inasistencia de las socias, lo que se da especialmente en zona urbana.

Sobre el carácter obligatorio de la capacitación. Las asesoras coinciden con la gerencia y la dirección en que debe sincerarse el compromiso que asumen los socios al aceptar ser miembro de un banco comunal -asistir a las capacitaciones- una vez al mes. Lo más conveniente podría ser una participación de tipo voluntario. Esta situación de inasistencia o rechazo es ajena a las zonas rurales.

Búsqueda de nuevos espacios educativos. La gerencia de educación viene impulsando el uso de otros canales que logren una difusión más efectiva de los contenidos de la capacitación, contratación de espacios en ondas radiales y adquisición de equipos para la reproducción de materiales en vídeo. Todo esto enmarcado en el proceso de elaboración y validación del módulo de educación financiera.

Agotamiento del modelo y desestructuración. En bancos comunales urbanos parece haberse agotado el espacio de las reuniones de sus socios como espacio de capacitación, a esta situación se le aúna la poca disposición de ellos para aceptar cargos directivos y asumir responsabilidades

con sus pares en los BB.CC. Siendo que la concepción de BB.CC. es el estar compuestos por individuos en condición de pobreza la desarticulación de estos bancos podría asociarse a que sus miembros no se adscriben a los valores solidarios de las culturas tradicionales, sino más bien al individualismo moderno.

Fortalecimiento del componente de evaluación.

El empleo de la estrategia de LQAS para evaluar aprendizajes de las socias en el futuro aparece como una realidad próxima lo que redundaría en la calidad del proceso de capacitación en la institución y garantizaría el mejor desarrollo de las competencias en las socias de BB.CC.

Incorporación de los asesores al proceso de elaboración y validación de módulos. Se considera muy auspiciosa la participación conjunta de la Gerencia de educación con asesores y se prevé una incorporación mayor de ellos en estas actividades de diseño y elaboración.

Lecciones aprendidas con respecto a la construcción del currículo

- * La validez del enfoque intercultural que se puso en práctica para investigar y lograr que la propuesta educativa y los materiales reflejen las particularidades de los grupos de socias de las distintas provincias.
- * Se debe mantener el diseño modular por las posibilidades de diversificación que brinda.
- * Propiciar la incorporación de nuevos animadores culturales con responsabilidad exclusiva en el desarrollo de aprendizajes de las socias mediante la capacitación.
- * Conservar el Programa de Formación de formadores.
- * Conservar la participación de los asesores como capacitadores en las zonas rurales.
- * Diversificar la oferta educativa, canales multimedia, ampliando la audiencia al entorno familiar de las socias de los BB.CC.
- * Fortalecer la vocación de Arariwa y la identificación con la misión institucional de los asesores, en el marco de la Formación de formadores.
- * Es necesaria una campaña de posicionamiento de los productos educativos de la institución, especialmente para la generalización del uso del módulo de educación financiera.
- * Fortalecer y hacer carne en la institución los enfoques de interculturalidad y de género, en especial en la órbita de las asesoras y asesores.

5. Conclusiones

- * Cuando la atención educativa está destinada a una población mayoritaria y heterogénea planificar un proceso de capacitación encuentra un buen inicio en un exhaustivo recojo de las expectativas de una población -sobre sus necesidades, características de sus capacitadores, características de las capacitaciones, del espacio educativo y hasta tiempo de la sesión-; todo esto a través de una estrategia con grupos focales adecuada.
- * Sin embargo, donde radica la mayor riqueza del proceso es cuando se hace coincidir, en el mismo espacio de diagnóstico, el acopio de los saberes de estas poblaciones, el mismo que nutrirá el diseño y contenidos de la experiencia pedagógica. En este caso, la investigación alimenta los procesos educativos y determina la calidad y eficiencia de la experiencia educativa.
- * Es importante la incorporación del equipo de capacitadores en las labores de análisis y validación de la propuesta curricular. El compromiso que genera este involucramiento en la implementación y aplicación ulterior de la propuesta en el espacio e interacción educativos será mucho mayor. Procesos de construcción del currículo a cargo de colectivos multidisciplinares pueden alcanzar mayores logros, manteniendo el diálogo con los saberes de la población.
- * Un diseño curricular que dé al grupo de participantes la posibilidad de elegir su propia ruta de capacitación dota de gran flexibilidad al proceso, aunque en su correlato se constituya en una exigencia mayor para el equipo de capacitadores, que deberán atender distintos grupos con distintas rutas simultáneamente.
- * La actitud abierta de los equipos de capacitación y su escucha a los participantes conlleva a que los procesos educativos se adecuen a las necesidades de estos e incorporen medios educativos diversos que no limiten la experiencia educativa a la presencia física del capacitador.
- * La educación en las experiencias de microfinanzas es altamente demandante emocionalmente para los participantes, pues su motivación a involucrarse en las sesiones educativas está vinculada al buen cumplimiento de su desempeño financiero. Si no está en condición de buen pagador, tampoco estará en buena condición motivacional para compartir la experiencia educativa, lo que afectará sus aprendizajes. Esta situación tiene similar correlato para el analista-asesor-capacitador, una situación de mora alta en su grupo de socias actúa sobre su responsabilidad como analista-asesor y generará tensión al asumirse los roles en la actividad de aprendizaje.
- * Propuestas enmarcadas en enfoques participativos y de respeto entre los actores educativos presentan mayores posibilidades de éxito. Un mismo diseño curricular, un mismo módulo, una misma sesión educativa pueden tener un impacto distinto si el ambiente creado en la interacción educativa no cumple con las relaciones de horizontalidad y respeto que reclama el carácter intercultural de la experiencia. De ahí la gran responsabilidad de los formadores de formadores en incidir en desarrollar actitudes libres de prejuicios y estereotipos en los capacitadores.

Los esfuerzos en consolidar un equipo de formadores o capacitadores retribuyen en la calidad de los aprendizajes.

- * El desarrollo de las capacidades alcanzado por los participantes, la seguridad y habilidades que logren en el espacio educativo para la toma de decisiones impactan en su desarrollo familiar y en su capacidad de generar cambios en su entorno comunal.
- * El cumplimiento de la secuencia elaboración-validación-implementación y evaluación del diseño curricular asegura un mejor ajuste de la propuesta educativa a las demandas de la población.
- * Mantener la experiencia educativa abierta a la recreación y a la adecuación y diversificación se constituye en una fortaleza, la actitud de observación y el acompañamiento a los actos de aprendizaje garantiza una respuesta adecuada al surgimiento de una nueva necesidad educativa y oxigena la propuesta educativa.
- * El compromiso y apoyo que brinden las instituciones a cargo de la experiencia educativa a sus equipos es un factor insustituible en pro del logro de los objetivos planteados. Detrás de aprendizajes logrados en experiencias educativas planificadas hay una suma y armonía de factores: diseño ajustado, estrategia educativa adecuada, clima intercultural, capacitador motivado y respetuoso y participantes con disposición y actitud dialogante.





Ecuador

**Sistematización de
Experiencias de Educación
Intercultural Bilingüe
Kichwa - Castellano
en Educación Básica de
Jóvenes y Adultos**

*Sistematización realizada por:
Angel Ramírez*

Introducción

Durante el segundo semestre del año de 2010 la Asociación Alemana para la Educación de Adultos, con sede en la ciudad de la Paz Bolivia, en compañía de un grupo de investigadores de Ecuador, Perú y Bolivia realizaron la sistematización de experiencias de Educación de Jóvenes y Adultos con el objeto de identificar las fortalezas para la construcción de un currículo pertinente para la cultura y la lengua Quechua, Kichwa de la región.

En el caso ecuatoriano se sistematizaron tres experiencias valiosas de centros educativos pertenecientes a la lengua y cultura Kichwa. La primera experiencia se sistematizó en la provincia de Chimborazo al centro del país, concretamente el centro de alfabetización de la comunidad Secao en el cantón Colta. La segunda experiencia se sistematizó en la Amazonía ecuatoriana con la cultura kichwa de la provincia de Pastaza, concretamente el centro artesanal Sumak Yachana Wasi de Putuyumi. La tercera experiencia que se sistematizó fue la experiencia de alfabetización de la ciudad de Guayaquil en la costa ecuatoriana en la iglesia evangélica Restauración Divina.

Se consideró esta experiencia por cuanto en la ciudad de Guayaquil desde hace tres décadas existe una gran población kichwa que por razones históricas, sociales, se desplazaron de la provincia de Chimborazo hacia la ciudad de Guayaquil.

Las experiencias citadas pertenecen a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Por su carácter descentralizado, la administración de las experiencias en las provincias corresponde a sus Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe. Por ello un agradecimiento a las Direcciones Interculturales Bilingües de las provincias de Chimborazo, Pastaza y de la Regional de Guayas y Galápagos.

Cabe indicar que actualmente el Ministerio de Educación de Ecuador al cual pertenece la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe está apoyando a las comunidades indígenas en el tema de alfabetización a través de la Campaña Dolores Cacuango, teniendo como primera etapa la alfabetización y postalfabetización de la nacionalidad kichwa y posteriormente de las 13 nacionalidades indígenas restantes.

La investigación contó con la ayuda imperecedera de tres asistentes de investigación como son los maestros Daniel Guapi de la provincia de Chimborazo, César Cerda de la provincia de Pastaza y el profesor José Curicama de la Regional del Guayas y Galápagos. Un agradecimiento especial.

También una gratitud a los directivos, docentes, jóvenes, adultos y líderes comunitarios que nos permitieron entrar a las instituciones educativas y compartir sus vivencias en pro de mejorar la educación intercultural bilingüe de la lengua y cultura Quechua-Kichwa de los tres países en cuestión.

La investigación usó herramientas sencillas para recabar la información como entrevistas a los directivos, a los alumnos, a los docentes, a los líderes comunitarios. De igual manera se utilizó registros de observación que permitieron compartir aunque sea por motivos investigativos la realidad educativa de jóvenes y adultos.

Aspiramos que la sistematización de estas tres experiencias permita la construcción de sociedades interculturales y plurinacionales, el fortalecimiento de las organizaciones indígenas de base, el fortalecimiento de la lengua y la cultura Quechua-Kichwa y el mejoramiento de calidad de vida de los pueblos.

*Angel Ramírez
Ecuador*



Índice

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE KICHWA- CASTELLANO EN EDUCACIÓN BÁSICA DE JÓVENES Y ADULTOS..... 113

Introducción.....	115
1. Contexto general de la experiencia.....	117
1.1. Contexto regional	117
1.2. Contexto nacional.....	118
1.3. Contexto local	119
2. Descripción de las experiencias.....	120
2.1. El centro de alfabetización de Saco, provincia de Chimborazo.....	120
2.1.1. Historia de la experiencia.....	121
2.1.2. La construcción del currículo EIB Kichwa.....	122
2.1.3. Componentes del proceso pedagógico y del desarrollo curricular.....	123
2.2. El centro de formación artesanal Sumak Yachana Wasi de la comunidad de Putuyumi, provincia de Pastaza.....	129
2.2.1. Historia de la experiencia.....	130
2.2.2. La construcción del currículo EIB Kichwa en la experiencia.....	130
2.2.3. Componentes del proceso pedagógico y del desarrollo curricular.....	131
2.2.4. Implementación del currículo.....	135
2.2.5. Percepciones pedagógicas de los actores sociales.....	136
2.3. Centro de Alfabetización de la iglesia evangélica Restauración Divina de Guayaquil.....	137
2.3.1. Historia de la experiencia.....	137
2.3.2. La construcción del currículo EIB Kichwa en la experiencia.....	140
2.3.3. Componentes del proceso pedagógico y del desarrollo curricular.....	141
2.3.4. Implementación del currículo.....	144
2.3.5. Percepciones pedagógicas de los actores sociales.....	144
3. Análisis e interpretación comparativa de las experiencias.....	145
3.1. Innovaciones.....	145
3.2. Tensiones.....	146
3.3. Contradicciones.....	146
3.4. Dificultades.....	148
3.5. Logros.....	149
4. Conclusiones, lecciones aprendidas, y recomendaciones para el EIB Kichwa	150
4.1. Conclusiones.....	150
4.2. Lecciones aprendidas.....	151
4.3. Recomendaciones.....	152
Fuentes.....	154





1. Contexto general de la experiencia

1.1. Contexto Regional

La educación de jóvenes y adultos en América Latina ha tenido varios desafíos conforme el avance de la humanidad y sus necesidades sociales. Hoy en día, las reivindicaciones globales como el calentamiento global, el uso de las tecnologías y los medios de comunicación, la participación de la mujer en la sociedad, la atención a la diversidad cultural y lingüística, la atención a las capacidades diversas, así como una adecuada educación financiera para la erradicación de la pobreza son retos a ser tomados en cuenta por las instituciones públicas y privadas.

Los Congresos Internacionales de Educación como Jomtien (1990), Dakar (2000); la Declaración de Belem (2009) de la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos considera apoyar: la determinación de políticas públicas; el financiamiento de los programas de educación de jóvenes y adultos; la participación, inclusión y equidad; el mejoramiento de la calidad educativa. En este marco general los actores sociales educativos públicos y privados consideran trabajar en los siguientes aspectos para optimizar la oferta educativa: el currículo, la formación docente, la gestión pedagógica, la

participación social y las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Para lograr esto los nuevos enfoques educativos de la educación de jóvenes y adultos permiten mejorar la oferta educativa, por ello, cualquier propuesta educativa deberá considerar que la educación de adultos es una educación permanente, popular, descolonizadora, comunitaria, ciudadana, ecológica, intercultural, financiera, hospitalaria, tecnológica y comunicacional.

La educación permanente hace alusión de que el individuo desde que nace hasta que muere está en permanente aprendizaje; la educación popular está articulada a un proyecto político del pueblo y de los beneficiarios de los programas de educación de jóvenes y adultos; la educación descolonizadora que permite liberarse del colonialismo mental con graves repercusiones en la vida real; la educación comunitaria ligada a educación y trabajo, educación y producción, educación y desarrollo local (Fernández, 2010: 8-10).

Por otra parte la educación ciudadana considera que el ser humano desde que nace hasta que muere es una persona con

derechos y que no es necesario alcanzar la edad llamada adulta para que puede ejercer sus derechos; la educación ecológica exige el compromiso y una conciencia ética de cuidado del planeta y de la biodiversidad; la educación intercultural nos permite atender a las diferencias culturales y lingüísticas de los pueblos originarios de los distintos continentes; la educación financiera exige acabar la pobreza con la construcción de riqueza; la educación hospitalaria la atención a educandos con VIH Sida, con enfermedades terminales, y que desean educarse; la educación tecnológica y comunicacional el acceso a las TICs como medios para mejorar sus condiciones humanas.

Es en este marco global que nos permitimos presentar a la ciudadanía de los tres países la sistematización de experiencias de educación intercultural bilingüe que nos permiten mejorar los procesos educativos de la educación de jóvenes y adultos de la región.

1.2. Contexto nacional

La cultura Kichwa es la población indígena mayoritaria en el Ecuador, se considera en dos millones y medio de personas (CODENPE,2010:www.codenpe.gov.ec). La educación de adultos está llevada adelante por el Ministerio de Educación a través de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe-DINEIB y la Dirección Nacional de Educación Popular Permanente DINEP.

El Ministerio de Educación a través de la Dirección Nacional de Educación Popular Permanente tiene dos grandes campañas de alfabetización: la Campaña Manuelita Sáenz dirigida a población hispanohablante y la Campaña Dolores Cacuango dirigida a la población kichwa ecuatoriana. Además de las dos campañas esta el proyecto de discapacidades dispersas con material de lectoescritura en braille y audio; además el proyecto voluntad dirigido a personas en 33 centros de rehabilitación social; y, el proyecto del cordón fronterizo dirigido a desplazados ecuatorianos y colombianos por el problema de guerrilla. Con estas campañas y proyectos durante el año 2010 el gobierno ecuatoriano ha declarado al país "libre

de analfabetismo"(DINEP,2010:6-10).

Referente a la alfabetización de las comunidades indígenas podemos observar cinco momentos claves dentro de la historia de la educación ecuatoriana.

La primera etapa corresponde a la educación indígena liderada por Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña, lideresas indígenas, quienes alfabetizaron a niños, jóvenes y adultos para la erradicación del sistema feudal de la hacienda en la década del 40 hasta el 60 (Raquel Rodas, 1994).

La segunda etapa corresponde a la iniciativa de la iglesia y organismos no gubernamentales, cabe señalar la experiencia de Monseñor Leonidas Proaño el Obispo de los Indios en la provincia de Chimborazo y la experiencia de la Misión Andina.

También es importante señalar la experiencia amazónica y de la costa del Instituto Lingüístico de Verano con la traducción de la biblia a los idiomas originarios. Está también la educación en los territorios Shuar (1964) con la iglesia católica a través de misioneros salesianos a raíz de la expedición de la llamada cédula orientalista la cual permitía considerar a los pueblos originarios amazónicos como ciudadanos ecuatorianos.

La tercera etapa corresponde a la década de los ochenta con la alfabetización nacional kichwa, la cual permitió la organización política de los pueblos indígenas y el apareamiento de las organizaciones indígenas de la Confederación de Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador CONAIE; Federación Ecuatoriana de Indígenas-FEINE; Federación de Organizaciones Indígenas, Campesinas y Negras-FENOCIN. Estas experiencias desembocarían en la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe en 1988.

Con el nacimiento de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe se puede observar una cuarta etapa en donde la naciente Dirección organizó la educación de adultos a través de centros de alfabetización, centros ocupacionales y academias.

Finalmente entramos a una quinta etapa como es la campaña

Dolores Cacungo con el empuje del estado ecuatoriano y una inversión inicial en la alfabetización y postalfabetización de la nacionalidad kichwa y posteriormente la alfabetización y postalfabetización de las trece nacionalidades indígenas restantes en su propia lengua y cultura.

La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe nació en el año de 1988 teniendo como misión el desarrollo y fortalecimiento de las lenguas y culturas a través de la oferta educativa a las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador.

Dentro de este devenir histórico la educación de jóvenes y adultos ha tenido tres ofertas: la alfabetización, los centros ocupacionales y los centros artesanales.

Los centros de alfabetización facilitan el aprendizaje de la lecto escritura en la propia lengua indígena y en el castellano. Los centros ocupacionales permiten la capacitación a los jóvenes y adultos en temas de su interés. Los centros artesanales se orientan a la formación de habilidades como manualidades, arte y talleres de entrenamiento práctico a mujeres y hombres que requieren ciertos conocimientos prácticos para su vida. En el centro artesanal al final de los tres años, los alumnos reciben su certificado de haber terminado la educación básica y un título artesanal que les permite legalmente colocar su propio taller o una microempresa.

1.3. Contexto local

Para la presente investigación se escogieron tres experiencias: el centro de alfabetización de la comunidad Secao de la provincia de Chimborazo, el centro artesanal Sumak Yachana Wasi de Putuymi provincia de Pastaza y el centro de Alfabetización de la iglesia evangélica Restauración Divina en la ciudad de Guayaquil, provincia de Guayas.

Las tres experiencias pertenecen a la nacionalidad

kichwa. El contexto lingüístico de las comunidades de Secao en la provincia de Chimborazo es 100% kichwa hablante. El contexto lingüístico de la experiencia de Putuymi en la provincia de Pastaza también es 100% kichwa. En la ciudad de Guayaquil la experiencia es distinta, pues la población kichwa de la costa ha ido perdiendo su lengua materna kichwa, por ello la alfabetización ha permitido que se vaya fortaleciendo la lengua kichwa.



2.Descripción de las experiencias

2.1. *El centro de alfabetización de Secao, provincia de Chimborazo*

La sistematización sobre la educación de jóvenes y adultos en la provincia de Chimborazo, al centro del país, se desarrolló en las comunidades indígenas kichwa hablantes de Secao San José, parroquia Columbe, cantón Colta provincia de Chimborazo.

La comunidad de Secao pertenece históricamente a la cultura Puruhá. "El Reino o Confederación de los antiguos Puruhaes correspondía a la actual Provincia de Chimborazo, la de Bolívar y parte de la de Tungurahua en la República del Ecuador y, como aliada de la Confederación de los Quitus, fue el bastión principal de resistencia contra las invasiones de Incas y Españoles (Haro, 1977:15). Actualmente los herederos de la cultura Puruhá viven en estos vastos territorios. Según el Pbro. Jesús Arriaga, citado por el mismo autor, sostiene que Puruhay es voz Caribe, entonces la población de este gran territorio es fruto de las migraciones continuas hacia este territorio (Haro, 1977:29).

Posteriormente con la presencia de los Incas Túpac Yupanqui y Huayna Capac en la región a través de la conquista, se impuso la lengua kichwa en la región andina sobre las lenguas locales. "Algunas de estas lenguas coexistieron con el quechua hasta bien entrado el siglo XVII, siendo gradualmente absorbidas a favor de aquél (Cerrón Palomino, 1987:49-54).

El devenir histórico de la región hizo que la lengua Puruhá desapareciera dando paso a la lengua kichwa con sus variantes especiales en la región andina ecuatoriana: la del norte, la del centro y la del sur. La del norte hablado en las provincias de

Imbabura y Pichincha; la variante del centro hablado en las provincias de Tungurahua, Chimborazo, Cañar y Azuay; y, la variante del sur, hablado en Loja (Cerrón Palomino, 1987:240).

Para esta sistematización se ha recogido la experiencia de la provincia de Chimborazo en cuyo territorio se habla la lengua kichwa con su variante dialectal del centro ecuatoriano.

En 1988 en la provincia de Chimborazo, región andina central del Ecuador, se creó la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Chimborazo, la cual oferta la educación a los pueblos indígenas a nivel pre primario, primario, medio, superior pedagógico y tecnológico, así como la educación de jóvenes y adultos.

Durante la creación de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Chimborazo (1988) en la provincia de Chimborazo existía un alto índice de analfabetismo, especialmente en las zonas rurales, siendo una de las causas la extrema pobreza, con sus problemas graves como la tenencia de la tierra en manos de los latifundios, la erosión del suelo, la falta de riego, la tala de bosques, utilización de químicos, quema de páramos, contaminación del medio ambiente con desechos tóxicos y otros. Este fenómeno ha traído consigo el crecimiento de la migración de la población indígena a diferentes lugares del país especialmente a Guayaquil y Quito. De la misma manera la población ha migrado fuera del país con el propósito de mejorar sus ingresos económicos y poder subsistir junto con su familia.

Las primeras experiencias de educación de adultos que se iniciaron en la provincia de Chimborazo corresponden a las propuestas por Monseñor Leónidas Proaño, llamado también

el Obispo de los Indios. Su presencia dentro de la década de los sesentas y ochentas fue trascendental para los pueblos indígenas pues con la constitución de las escuelas Radiofónicas Populares se alfabetizó en la lengua kichwa a miles de hermanos indígenas de dicha provincia. "La situación de extrema explotación, discriminación y marginación del indígena de la provincia de Chimborazo provocó en Monseñor Leonidas Proaño una auténtica conversión. La constatación de esta realidad contrastada con: los principios de la Doctrina Social de la Iglesia (documentos: Vaticano II, Medellín), los postulados de la Educación de Paulo Freire y luego de conocer el programa de educación a distancia, desarrollado en Colombia por radio Sutatenza, ratificaron la decisión de implementar las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador, programa que se orientaría al desarrollo de un proceso educativo desde y para la población indígena" (Martínez, 1994:100).

Para los directivos de la experiencia de Secao, Monseñor Proaño es un líder que apertura la educación en las comunidades y abrió los ojos a sus habitantes, es pionero en la educación Intercultural Bilingüe y también en otras instituciones, alfabetizó a través de las escuelas radiofónicas populares del Ecuador. Siempre alentó a las comunidades a crear los centros de alfabetización para su liberación (Entrevista de campo).

A más de ser un líder abierto siempre trabajó con gente indígena realizando sesiones en las comunidades para indicar que la educación es de suma importancia para el futuro, pero aun así algunos no tomaron en cuenta sus aportes y valoraron solo la labor del campo. Al pasar el tiempo hemos visto que se ha creado la Dirección Nacional, en las provincias hemos visto un cambio profundo la gente indígena van preparándose a nivel del país y fuera de ella. Hay profesionales en diferentes especialidades y pueden desempeñar funciones en las instituciones públicas y privadas (entrevista de campo).

Según el coordinador de la alfabetización de jóvenes y adultos de la provincia: "la alfabetización inicio en la parroquia Columbe con el programa Chimborazuca Caypimi manual utilizado por el sector indígena. En cantón Guamote inició la alfabetización en el año de 1982 y desde entonces viene funcionando hasta la actualidad" (entrevista de campo).

Durante la institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe en dicha provincia se ha organizado la educación de jóvenes y adultos (Alfabetización), centros ocupacionales o centros de capacitación, centros artesanales o academias. A los centros de alfabetización **acuden muchas personas que desean aprender a leer y escribir. A los centros ocupacionales acuden personas que desean capacitarse en una u otra competencia;** finalmente a los centros artesanales de ciclo básico **acuden jóvenes que desean aprender un oficio**, el cual es legalizado por el Ministerio de Educación y la Junta Nacional del Artesano que regula los títulos de artesanos en el Ecuador.

En este contexto que se sistematizó la experiencia de la comunidad de Secao, San José, cantón Colta, provincia de Chimborazo.

.1.1.H historia de la experiencia

En la mencionada comunidad el centro de alfabetización ha funcionado desde el año de 1978 y 1979. En esos tiempos asistieron bastantes participantes pero al pasar el tiempo se cansaron y por las actividades agrícolas la gente se retiró y el centro se cerró. El primer educador que laboró en el centro de Alfabetización fue el señor Alberto Anilema quien hoy se desempeña como profesor en un colegio de Guamote. Luego de varios trámites el centro de Alfabetización volvió a



funcionar desde el 4 de diciembre del 2006, además el Educador Comunitario comenta que los educadores en este cantón vienen laborando durante 28 y 29 años.

Desde años atrás el centro de alfabetización eligió un pequeño comité, el cual tiene como tarea, realizar diferentes trámites en las instituciones públicas o privadas como solicitar materiales para el trabajo diario de los participantes: cuaderno, libro, lápiz, tiza, pizarrón y otros. Durante la gestión algunas instituciones apoyaban y donaban los materiales pero en otros ofrecían y nunca cumplían.

En el año 2002 hubo problemas en la comunidad, las personas se dividieron en grupos unos se adueñaron de la casa comunal y otras personas construyeron en terreno de la comunidad una iglesia. En la actualidad el centro de alfabetización funciona en el aula de la escuela, la escuela este momento funciona en la casa comunal donde antes estuvo la iglesia. Para la construcción de la casa comunal y escuela, el Consejo Provincial ha dotado de lo necesario de conformidad con los requerimientos de la comunidad.

Anteriormente la alfabetización vino funcionando como programa de apoyo con el nombre "Ponte tu nombre Ecuador".

En la actualidad existe el apoyo de algunas instituciones pública y privadas como el Fondo Ecuatoriano Populorum Progressio FEPP, la Cruz Roja Ecuatoriana, el Ministerio de Educación por ser su competencia, los Municipios como el Municipio del cantón Colta, el Programa de Alfabetización Yo sí Puedo de la República de Cuba y el Honorable Consejo Provincial de Chimborazo.

2.1.2. La construcción del currículo EIB Kichwa

La construcción del currículo Intercultural Bilingüe para la alfabetización de jóvenes y adultos se basa en los principios de la andragogía: "La andragogía significa cómo yo voy a enseñar al adulto mayor. Por su parte la pedagogía es el arte de enseñar. Entonces son palabras casi similares. Sobre estos contenidos se está trabajando, realizando talleres para que los educadores se familiaricen y conozcan el proceso de trabajo con los adultos, si el educador o el profesor domina el tema, los alumnos realizarán sus trabajos de mejor manera"

(Entrevista al coordinador de alfabetización de Chimborazo).

El equipo técnico de Alfabetización por ser responsables de la Educación de Adultos, ha creído necesario elaborar el Rediseño Curricular y Guías de Aprendizaje Autónomo para 2do y 3er Ciclo en base a la Metodología del Sistema del Conocimiento, en las Áreas de: Lenguaje y Comunicación Kichwa, Lenguaje y Comunicación Español, Historia y Geografía, Ciencias Aplicadas y Matemática.

La comunidad educativa no ha participado en la construcción del currículo más bien en las sesiones mantenidas con la comunidad educativa se sugiere que los participantes, docentes, promotores y técnicos que trabajan directamente con los estudiantes participen en la validación de los contenidos y de los materiales.

En el centro de alfabetización se da importancia a las personas que no saben leer ni escribir, el objetivo es preparar a la persona para que llegue a cursar los estudios superiores y saque un título de tercer nivel y de esa manera pueda ser una persona competitiva a nivel del país y que beneficie a las comunidades.

Como se puede apreciar la construcción del currículo no ha sido una tarea participativa, sino que se siente que ha sido una construcción desde lo Nacional, desde la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

2.1.3. Componentes del proceso pedagógico y del desarrollo curricular

a. Modalidades

La modalidad de estudio en el centro de alfabetización de Secao es presencial y dura tres años el estudio tanto a nivel de alfabetización como de postalfabetización. El horario de

trabajo se realiza por las tardes o por la noche dependiendo de la planificación que se haga con los alumnos. Normalmente las clases se las toma los días lunes, martes, miércoles y viernes. El día jueves no se estudia, este acuerdo se ha llegado entre el docente y los participantes.

Algunos adultos están ya tres años en el centro, han aprendido a leer y escribir poco a poco. Sin embargo más allá del aprendizaje de las letras, van al centro educativo motivados por compartir y establecer relaciones sociales con otras personas.

b. Metodología

De las entrevistas con los responsables de la Educación de Jóvenes y Adultos se pone mucho énfasis en el aporte del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB, el cual es un instrumento curricular construido participativamente por los pueblos indígenas, que propone un currículo apropiado para cada uno de los sistemas y modalidades de educación intercultural bilingüe acorde a las necesidades de la población, considerando a la persona como eje principal del quehacer educativo.

Las guías de alfabetización Yachay Malki utilizan la metodología denominada del sistema de conocimiento, la cual comprende cuatro etapas:

- * Dominio del conocimiento: Reconocimiento y Conocimiento. Aquí la guía tiene actividades para aprender los conocimientos nuevos.
- * Aplicación del conocimiento: Producción y Reproducción. Aquí la guía contempla actividades de juegos, de aplicación a la realidad.
- * Creación del conocimiento: Creación y Recreación. En esta parte se pide al adulto o joven que cree, utilice su creatividad.



* Socialización del conocimiento: Validación y valoración. En esta parte se evalúa el trabajo realizado durante el aprendizaje de una guía.

El educador manifiesta que se utiliza la andragogía, es decir se utilizan técnicas participativas para que el joven o adulto aprenda rápidamente, se motiva el aprendizaje y los alumnos ponen el mejor interés. Se utiliza una pequeña planificación cuyos instrumentos facilitan al educador y educando cumplir los objetivos y las metas planteados.

c. Gestión Pedagógica

Durante la investigación realizada en el centro de Alfabetización "Secao San José" de la comunidad de "Secao San José" perteneciente a parroquia Columbe, Cantón Colta provincia de Chimborazo, se pudo observar que los habitantes de la mencionada comunidad mantienen su propia cultura y la van transmitiendo de generación en generación hacia los hijos. Esto se puede reflejar en el uso de su vestimenta y de su lengua kichwa.

En el mencionado centro de Alfabetización el Educador, los participantes y la comunidad dialogan en su propio idioma que es el Kichwa, el docente o el Educador durante el proceso de enseñanza trabaja en idioma kichwa y los contenidos que están en español, luego lo traducen al kichwa para mejor entendimiento.

Los participantes en el proceso de enseñanza utilizan la lengua kichwa en todas las actividades dirigidas o asignadas por el Educador Comunitario sin presentar ninguna novedad o inconveniente. "El



proceso mismo es aplicar lo nuestro, lo esencial, el idioma kichwa, si no valoramos lo nuestro nadie más nos puede valorar, por tal razón como institución estamos trabajando arduamente para hablar y dialogar correctamente en nuestra propia idioma, de esa manera transmitir los conocimientos hacia los niños y niñas y sociedad en general" (entrevista al docente).

Los participantes como son personas mayores de edad, tienen bastantes conocimientos o SABERES de su propia cultura. En el centro de alfabetización comparten sus saberes, conocimientos y experiencias entre todos los participantes.

Durante la sistematización realizada en el centro de Alfabetización "Secao San José" se pudo observar que todos los participantes oscilan entre las edades de 50 y 70 años de edad.

Los participantes de dicho centro de Alfabetización, mantienen muy poco sus tradiciones, porque hace munchas décadas llegó a la comunidad la religión evangélica, por tal situación se prohíbe participar en diferentes eventos, eso ha sido el problema primordial que se presenta en dicho centro de alfabetización.

El Educador comunitario Hugo Yucailla, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje maneja las dos lenguas: español y Kichwa. Esto facilita a los educandos comprender de mejor manera el tema de la clase y tener un buen puntaje.

d. Materiales

Los materiales que utilizan o módulos que utilizan son: Yachay Malki 1; Yachay Malki 2; y Conocimientos de la vida.



**EL MÓDULO QUE SE UTILIZA ES YACHAY MALKI
QUE ESTÁ DIVIDIDO EN CUATRO BLOQUES:**

LENGUA	MATEMÁTICAS	CIENCIAS APLICADA	HISTORIA Y GEOGRAFÍA
<p>Guía 1</p> <p>Me comunico a través de lengua escrita.</p> <p>Guía 2</p> <p>Aprendo a decir lo que</p>	<p>Guía 1</p> <p>Trabajo con la matemáticas como lo hacia nuestros antepasados (Cañaris, Mayas y Aztecas). Contiene 6 bloques desde la A hasta la E.</p> <p>Guía 2</p> <p>Trabajo con las matemáticas como lo hacían las culturas Puruha y romana. Contiene 6 bloques desde la A hasta la E.</p> <p>Guía 3</p> <p>Resolvamos problemas de la vida diaria como suma de "Llevar y pedir". Contiene 6 bloques desde la A hasta la E.</p>	<p>Guía 1</p> <p>Nosotros y la naturaleza que más rodea. Contiene 6 bloques desde la A hasta la E.</p> <p>Guía 2</p> <p>En cuerpo sano y mente sana. Contiene 6 bloques desde la A hasta la E.</p> <p>Guía 3</p> <p>Nuestros amigos de la naturaleza: Sol, agua y el viento. Contiene 6 bloques desde la A hasta la E.</p>	<p>Guía 1</p> <p>¿Quiénes somos una familia feliz? Contiene 6 bloques desde la A hasta la E.</p> <p>Guía 2</p> <p>Así somos, contienes 6 bloques desde la A hasta la letra E.</p>

Durante el trabajo hemos podido observar que los materiales de trabajo para los compañeros monolingües kichwa hablantes son muy difíciles por los términos nuevos que contiene el material. Por estos casos se debe tomar en cuenta que todo el material de trabajo sea flexible y de fácil comprensión para los participantes y los educadores comunitarios. Faltaría incorporar en los materiales saberes, costumbres y tradiciones propias del sector.

Además de este material se utiliza otros como láminas y también se utilizan audiovisuales educativos que refuerzan

temas que se tratan en las guías de alfabetización.

e. Evaluación

La evaluación se la aplica dos veces al año, al finalizar los quimestres de estudio. Cada quimestre tiene una duración de cinco meses, luego del cual tienen un mes de vacaciones. La evaluación es de carácter cualitativo y cuantitativo. En el aspecto cualitativo se observa la participación en clase de los alumnos, las tareas realizadas y el compañerismo demostrado a lo largo del curso. Finalmente al final del quimestre se aplica una prueba de conocimientos, la cual es evaluada

cuantitativamente, la cual promediada con los aportes cualitativos dan una ponderación final del estudio.

f. Participación

Algunos líderes de la comunidad participan y asisten al centro de Alfabetización, los líderes apoyan más en la organización y gestión del centro y de la comunidad. El día de cuatro octubre del presente año, Secao perdió a gran líder de la comunidad, estaba realizando un trámite para obtener una vía de acceso para la comunidad y falleció en un accidente de tránsito.

Los actores que interviene en las diferentes experiencias son la comunidad, estudiantes, Educadores Comunitarios, Promotor Provincial, Promotor Cultural, Coordinador Provincial, Técnicos Docentes y la misma Directora Provincial de Educación Intercultural Bilingüe.

En la provincia de Chimborazo existen dos grandes organizaciones indígenas, las cuales tienen su protagonismo sobre sus propias comunidades, dichas organizaciones son: la COMPOCIECH y COMICH. Las dos organizaciones en la medida de sus posibilidades apoya la educación de jóvenes y adultos en sus sectores. El aporte de la organización indígena es importante para la motivación y el mantenimiento de los centros de alfabetización.

2.1.3.1. Implementación del currículum

Para la implementación del currículum la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Chimborazo se ha estructurado de la siguiente manera: un coordinador Provincial, Secretaria, Promotores Provinciales, Promotores Culturales y Técnicos Docentes, quienes son los encargados de organizar, capacitar a los participantes sobre la evaluación, control y pedagogía.

Según el coordinador de la alfabetización en la provincia de Chimborazo, no se incluyen en los materiales las tradiciones propias de la cultura: "En los materiales elaborados no existen los saberes, costumbres y tradiciones de nuestros pueblos, vengo sugiriendo a los responsables tomar mucho en cuenta los saberes, costumbres y tradiciones de los pueblos indígenas. Una vez que el material está mejorado la identidad cultural de las pueblos y nacionalidades indígenas se fortalecerá y se transmitirá de generación en generación" (Entrevista). Se validan los materiales y se los va mejorando, algunas veces se suprimen cosas y otras se las reemplaza por temas acordes con la realidad.

Una de las estrategias que sugiere el modelo de educación intercultural bilingüe es el trabajo con los calendarios agrofestivos, sin embargo hasta el momento no se ha implementado dicha innovación educativa y se ha organizado los aprendizajes por quimestres y alrededor de los quimestres se planifica los aprendizajes respectivos. Por parte de la coordinación provincial se está investigando el tema y tratar de implementarlo poco a poco.

Tres conceptos básicos se manejan dentro de la implementación curricular, una visión de género respetuosa del género femenino, así como el de una pedagogía andragógica y una visión de largo alcance que permita a los jóvenes y adultos acceder a la alfabetización, a la post alfabetización y en el futuro seguir sus estudios a nivel secundario.

2.1.3.2. Percepciones pedagógicas de los actores sociales

Una de las cosas importantes que es una constante en la investigación es el uso del idioma kichwa en los procesos de alfabetización. En palabras de ellos: "Si no valoramos lo nuestro nadie mas no puede valorar, por tal razón como



institución estamos trabajando arduamente para hablar y dialogar correctamente en nuestra propio idioma, de esa manera transmitir los conocimientos hacia los niños y niñas y sociedad en general" (Entrevista).

Una de las sugerencias de los docentes es que el material venga en kichwa y español, de tal manera que los alumnos tengan la oportunidad de aprender el castellano. Además sugiere que los libros en la lengua kichwa deben tener un lenguaje sencillo para que entiendan los docentes, pues existen términos que son muy sofisticados y complicados de aprender por parte de los alumnos.

En muchos de los casos aplicamos el aprendizaje memorístico y muchas de las veces se ha dicho que no va a funcionar, más bien el método práctico, donde el participante pone todo el empeño para hacer bien todas las cosas, funciona.

La comunidad educativa no ha participado en la construcción del currículo a nivel nacional, por tanto se sugiere a los participantes del centro de alfabetización que sugieran temas, actividades que permitan un mejor aprendizaje y de esta manera mejorar el currículo de trabajo.

La organización pedagógica es un camino que lleva a aprender las cosas. Durante las actividades realizadas, de acuerdo al currículo, se ha generado un gran cambio en los participantes, durante su vida diaria ellos van poniendo en práctica todo lo aprendido, los currículos de trabajo son:

Las Areas de Lenguaje y comunicación, ciencias aplicadas, ciencias sociales, matemáticas. Es hermoso observar cómo un abuelito que va al centro de alfabetización: suma, resta, lee, escribe su nombre.

Se sugiere trabajar con calendarios agrofestivos, para ello se considera invitar a sabios y parteras de la comunidad para elaborarlo, luego socializarlo y alrededor de ella organizar los procesos de aprendizaje de la alfabetización de jóvenes y adultos. Esto con la finalidad de prevenir los problemas presentados en el planeta.

2.2. *El centro de formación artesanal Sumak Yachana Wasi de la comunidad de Putuymi provincia de Pastaza*

La Región Amazónica del Ecuador es rica en biodiversidad y riqueza cultural, a lo largo de toda la región habitan las nacionalidades Kichwa, Shuar, Achuar, Shiwiar, Sapara, Wao, Andoa, con sus características propias tanto a nivel cultural, cosmovisivo, lingüístico, territorial y organizativo. Desde el ámbito de la educación, la mayoría de las comunidades que pertenecen a las nacionalidades indígenas se encuentran orientadas por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

Dentro de la región, particular atención merece la provincia de Pastaza, pues en su territorio se encuentra la mayoría de las nacionalidades de la Amazonía, así encontramos Shuar, Achuar, Shiwiar, Sápara, Wao y Kichwa. En 1988 se creó la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Pastaza, posteriormente desde el año 2000 bajo el concepto de territorio indígena se han ido constituyendo las direcciones de Educación Intercultural Bilingüe de cada una de las nacionalidades mencionadas. La DIPEIB de Pastaza actualmente administra los procesos de educación de la nacionalidad Kichwa.

La provincia de Pastaza se ha caracterizado también por su lucha a favor de los Derechos Colectivos de los Pueblos Indígenas, en el año 1993 se realizó una marcha llamada la marcha de la OPIP (Organización de Pueblos Indígenas de Pastaza), mediante la cual se logró la demarcación de los territorios indígenas de dicha provincia.

La Educación Intercultural Bilingüe ha sido un baluarte en la provincia y en la Amazonía al proponer un modelo propio

de educación basado en la lengua, la cultura, en una evaluación por ritmo de aprendizaje y una metodología curricular denominada radial e integral. De la misma manera, la atención a la educación de jóvenes y adultos ha recibido el apoyo necesario por lo que se cuenta con centros de alfabetización y centros artesanales.

Para la **DIPEIB de Pastaza el MOSEIB** ha sido un macro Proyecto a nivel local, regional y nacional por lo que propone un currículo de acorde a la realidad de las nacionalidades de Pastaza, por lo tanto lo estamos aplicando en la Provincia desde hace unos 15 años, este modelo se lo ha denominado AMEIBA.

La misión de la Educación Intercultural Bilingüe de Pastaza es desarrollar procesos para una educación de excelencia, de acuerdo a la filosofía y políticas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, dinamiza las iniciativas para la construcción de una sociedad intercultural, diseña programas e impulsa proyectos de mejoramiento de las condiciones de la calidad de vida de las comunidades educativas, y promueve el fortalecimiento de la identidad cultural y los procesos organizativos de los pueblos y nacionalidades Kichwa, Shuar, Shiwiar, Andoa, Wao, Sapara de la provincia de Pastaza.

La formación de los jóvenes se inicia desde que la DIPEIB-Pastaza inicia sus funciones en la provincia en el 1989. Los funcionarios o promotores de la DIPEIB-P ingresaron a las diferentes comunidades para socializar y capacitar para su funcionamiento. Así se han creado varias instituciones de educación de jóvenes y adultos como el centro artesanal de Putuymi.

2.2.1. Historia de la experiencia

Putuyumi es una de las 27 comunidades de la Comuna San Jacinto del Pindo, es una de las más antiguas de Pastaza fundada en el año 1944. Desde hace más de 40 años atrás han llegado a la comunidad de Putuyumi colonos, religiosas, políticas y educativas. Por causa de la migración en busca de trabajo han estado en peligro de desconocer su identidad. Por tanto en los últimos 20 años con el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe están en proceso de recuperación de su cultura.

En la Comuna San Jacinto del Pindo la alfabetización se inició en el año de 1980, con el Gobierno del Dr. Jaime Roldos Aguilera. En esa época se alfabetizaron muchos comuneros, actualmente ya no existe el centro de alfabetización porque muchos trabajan y no tienen tiempo. La educación de los Jóvenes en esta comunidad empezó desde el nacimiento de la Educación Bilingüe, por el año de 1989. Se empezó con la escuela, sin embargo, los niños al salir de la escuela buscaban trabajo por lo que viajaban al Puyo, razón por la cual se pidió la creación del centro artesanal.

Para la creación del Centro Artesanal las mujeres del lugar se organizaron y solicitaron a la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de Pastaza su creación. Es así que el centro artesanal de la comunidad de Putuyumi inicia sus funciones en el año 2001-2002, con las especialidades de corte y confección y carpintería. Al inicio había muchos estudiantes ahora ha mermado su participación. Así se empezó, actualmente el centro artesanal es muy grande aunque hay pocos alumnos.

2.2.2. La construcción del currículo EIB Kichwa en la experiencia

En la visita al Centro Artesanal Sumak Yachana Wasi de la Comunidad de Putuyumi se pudo constatar el interés que tienen los educadores del Centro educativo con los niños y padres de familia en rescatar la identidad cultural, en tal sentido, la participación de las maestras es activa, enseña a preparar la chicha, la confección de vestimentas típicas y participación en eventos festividades de la comunidad.

En cuanto se refiere a la transmisión de conocimientos, hay muy contadas personas mayores que participan en las actividades educativas con sus conocimientos como por ejemplo en las actividades de agricultura con los jóvenes y maestros planificadas dentro del currículo de estudios del centro artesanal.

El concepto de aprendizaje que se utiliza en los jóvenes y adultos es la valoración de la cultura, de los conocimientos propios y de los conocimientos de otros, por lo tanto es más fácil enseñar desde su propia realidad. Para la construcción del currículo, siempre ha sido primeramente la práctica y luego los educadores han sistematizado su experiencia real de enseñanza aprendizaje. Los conocimientos o saberes de los sabios



comunitarios están considerados como un soporte matriz para el fortalecimiento de la identidad cultural.

Según la directora del centro educativo: "En esta época ya no podemos hablar de exclusión ni de marginación, porque ya depende de las personas que quieren superarse, por lo tanto en el centro educativo como parte del currículo hay una integración de género y edades" (entrevista).

El perfil de egreso es desarrollar competencias profesionales en los jóvenes para mejorar los ingresos económicos para el sustento familiar. Por tanto, el currículo está conformado por dos grandes partes, la parte humanística y la parte tecnológica. El contenido humanístico facilita el aprendizaje de conocimientos generales y la parte técnica trata sobre las especialidades de corte y confección, y carpintería.

Anteriormente en la educación hispana¹ había mucha desigualdad y diferencia, ahora con la educación Intercultural bilingüe se observa en la experiencia que se está superando los problemas de género se integra a la educación la participación de la familia.

En la construcción del currículo los maestros con el apoyo de la comunidad han logrado elaborarlo en pequeños talleres con los padres de familia, especialmente analizando las necesidades de formación como son corte y confección, y carpintería.

Una madre de familia expresa: "Mi sueño, como madre y mujer de esta comunidad, quiero que nuestros hijos se eduquen y no tengan problemas de salir a otros lugares buscando trabajo, en donde aprenden malas costumbres y al regresar enseñan mal a otros hijos de mi comunidad. Yo quiero que todos estudien, y que algún día ellos mismos trabajen aquí, eso es lo que queremos todos" (entrevista).

¹ Hispana, hace referencia a la educación tradicional de carácter racista y discriminadora.

La construcción del currículo ha tenido dos momentos, un primer momento participativo con pequeños talleres de padres de familia y un segundo momento de elaboración técnica con los docentes y directivos del centro artesanal.

2.2.3. Componentes del proceso pedagógico y del desarrollo curricular

a. Modalidades

El Centro Artesanal Sumak Yachana Wasi de la Comunidad de Putuyumi, es un Centro donde participan en el proceso de educación los Jóvenes entre 10 a 16 años de edad. La modalidad de estudios es presencial. La educación corresponde a lo que se denomina un ciclo básico posterior a la educación primaria.

La educación tiene un horario normal de 07h15 a 13h15. Durante este tiempo los jóvenes reciben su formación tanto humanística como técnica. Generalmente a las primeras horas reciben las áreas humanísticas y las últimas horas son de práctica de taller tanto de corte y confección como de carpintería.

Es importante anotar que el sistema educativo intercultural bilingüe amazónico trabaja por quimestres. De septiembre a enero con un mes de vacaciones y de marzo a julio con otro mes de vacaciones. Esto posibilita también que los alumnos puedan insertarse en sus familias durante los meses de febrero que es el mes de la abundancia; y, en el mes de agosto en donde realizan actividades llamadas purina (caminar), que tienen como función buscar alimentos para los restantes meses.

b. Metodologías

La metodología de trabajo dentro del centro artesanal responde



al modelo educativo intercultural bilingüe amazónico, el cual organiza los aprendizajes a través de guías de estudio, las cuales están estructuradas bajo la metodología del sistema de conocimiento que tiene cuatro etapas:

- * Dominio del conocimiento: Reconocimiento y Conocimiento
- * Aplicación del conocimiento: Producción y Reproducción
- * Creación del conocimiento: Creación y Recreación
- * Socialización del conocimiento: Validación y valoración.

Dominio del conocimiento que comprende un conjunto de actividades relacionadas con el acceso a aprendizajes nuevos; aplicación del conocimiento que encierra actividades prácticas de uso de dichos conocimientos a la realidad; creación del conocimiento que engloba varias actividades de creatividad de nuevos conocimientos; socialización del conocimiento, parte que tiene una serie de actividades dirigidas a compartir lo aprendido.

Además de la metodología del sistema de conocimiento la aplicación del modelo amazónico considera otros aspectos como la evaluación educativa por avances, sistema mediante el cual el alumno no pierde el año, la educación es personalizada, la matrícula es abierta o permanente en todo el tiempo, se trabaja por áreas integradas, se integra el currículo a la recta educativa, la calificación es cualitativa.

c. Gestión Pedagógica

Los miembros de la comunidad Putuyimi y los Jóvenes del centro Artesanal Sumak Yachana Wasi practican su lengua en un 50%, tanto en sus familias como en el centro educativo. Este centro educativo, tiene una dificultad y peligro de olvidar su idioma por muchos factores negativos influyentes de la colonización y últimamente por la migración. Por lo tanto, para el equipo de educadores de este centro es primordial la enseñanza del idioma kichwa desde los niños y jóvenes.

El Centro Artesanal Sumak Yachana Wasi de la Comunidad de Putuyimi, está dirigida por la Profesora Irma Sarmiento de Nacionalidad Mestizo, la cual está muy comprometida con el



centro educativo. Pertenecer a la nacionalidad mestiza no ha hecho que su compromiso sea menos, al contrario está muy comprometida con el centro educativo, así lo manifiesta la comunidad educativa.

Los maestros y maestras están muy empeñados en aplicar las metodologías del sistema de Educación Intercultural Bilingüe como la metodología del sistema de conocimiento, materiales bilingües. Una dificultad grande es que todavía no se tiene un docente a tiempo completo para el área de la lengua kichwa.

En el proceso de enseñanza aprendizaje siempre hay respeto de su lengua y cultura, no hay exclusión ni marginación, participan jóvenes mujeres y varones. Esto permite un buen ambiente afectivo entre el maestro y alumno.

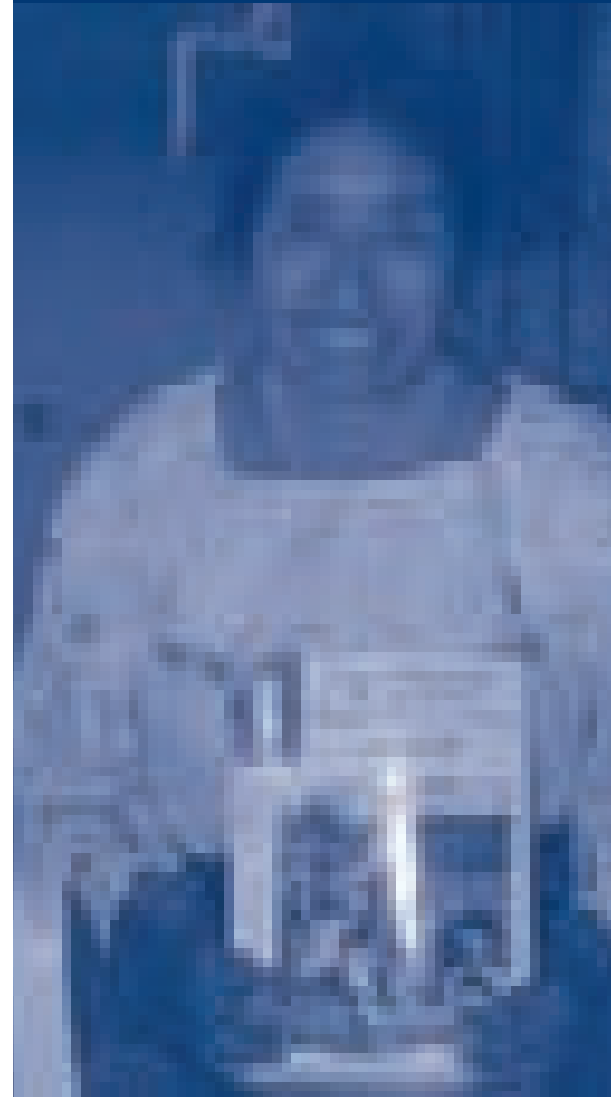
Por ser un centro artesanal modalidad presencial, los educadores son varios y rotan para facilitar los aprendizajes a los estudiantes. Existen docentes para las áreas humanísticas y docentes para las áreas técnicas. Durante un día normal de estudio tienen horas de trabajo con docentes del área humanística y docentes del área técnica. Los jóvenes que llegan a este centro tienen mucho interés por las materias de carácter práctico.

d. Materiales

Los materiales se pueden dividir en dos grandes grupos, de acuerdo con el currículo: materiales humanísticos y materiales de formación artesanal.

Los materiales humanísticos comprenden las guías de autoaprendizaje autónomo organizadas por áreas integradas de conformidad con el modelo educativo amazónico. Estos materiales aportan a la formación de cultura general del estudiante. Las guías son elaboradas por los mismos docentes como parte de su trabajo dentro del centro educativo.

Los materiales artesanales están compuestos por equipos como máquinas de coser y máquinas para carpintería. Además para el corte y confección se considera importante los siguientes materiales: telas e hilos. Para la



carpintería se considera: madera, pegos, clavos, herramientas.

De acuerdo con el interés de los estudiantes los materiales se van organizando, así, los jóvenes de corte y confección tienen materiales personales como tijeras, agujas, hilos, revistas. Los jóvenes de carpintería tienen metros, lápices, libreta de apuntes, gafas de protección, entre otros.

Otro aspecto importante de los materiales es lo que se conoce como material del medio. La creatividad de los docentes permite utilizar materiales de la naturaleza para distintos procesos de enseñanza aprendizaje de acuerdo con el currículo organizado.

e. Evaluación

La evaluación es de dos tipos, cualitativa y cuantitativa. La evaluación cualitativa hace relación al avance del dominio de conocimientos realizado a través de las unidades didácticas integradas de aprendizaje. En el ciclo básico se trabajan varias unidades didácticas integradas de aprendizaje y su valoración es cualitativa. Al término de una determinada unidad didáctica integrada, el estudiante avanza a la siguiente unidad. El avance se hace con el 100% de las actividades cumplidas dentro de la unidad didáctica integrada.

La evaluación también tiene un componente cuantitativo. Debido a que tienen que enviar los promedios finales a la Junta Nacional del Artesano con sede en la ciudad de Quito para la aprobación de los títulos, la evaluación tiene también una ponderación cuantitativa sobre 20 puntos. Las calificaciones finales, al término del tercer año de ciclo básico, sirven para emitir los títulos de corte y confección o carpintería para los alumnos que han aprobado dichos módulos de estudio como especialidad del centro artesanal.

Existe al final de cada quimestre una evaluación cuantitativa y cualitativa de carácter acumulativo que permite tener una visión integral del proceso de formación del estudiante.

f. Participación social

La mayor parte de líderes y lideresas de la comunidad de Putuymi participan en casi todas las actividades de mingas, asambleas educativas, eventos sociales del Centro Artesanal Sumak Yachana Wasi, la mayor parte de los miembros de la comunidad tienen a sus hijos/as en este centro educativo. En esta provincia no existe la modalidad de estudio de los adultos, sólo a través de los centros artesanales. Los centros artesanales forman parte de la oferta educativa de educación de jóvenes y adultos.

El centro educativo, dentro de su estructura está presidido por el consejo comunitario. El consejo comunitario está presidido por un líder comunitario que tiene como finalidad apoyar la gestión del centro educativo y de sugerir cambios para el mejoramiento de la calidad educativa del centro. Las autoridades comunitarias a través de asambleas, sesiones de la comunidad y del consejo de gobierno comunitario educativo coordinan todas las actividades, el maestro y se integra a estas acciones.

Los dirigentes del consejo comunitario de padres de familia apoyan en las gestiones del centro, para aulas escolares. El consejo comunitario está empeñado en conseguir financiamiento y equipamiento para los talleres de carpintería, equipos de corte y confección, mobiliarios, aulas adecuadas y materiales didácticos.

A nivel provincial, desde hace 3 años atrás las comunidades, organizaciones de base, dirigentes han participado activamente

y han coordinado las acciones educativas y la gestión de la misma, pero en los actuales momentos las mismas organizaciones se han quedado casi fuera de las decisiones, ya que la política del actual gobierno no valora la participación en el proceso educativo. Por tanto están al margen de este proceso.

Además del consejo comunitario, existen autoridades locales que apoyan la gestión educativa. Existe el apoyo de las autoridades de la comunidad Putuyumi, de su Vocal y el Presidente de la Comuna San Jacinto quienes apoyan todas las gestiones y necesidades requeridas.

Así lo manifiesta un líder comunitario: "A mí desde muy joven me ha gustado participar a las reuniones y asambleas de la comunidad y de la escuela, siempre cuando me llaman los profesores de la academia vengo a las mingas, sesiones y programas estoy ahí. Como vicepresidente de la comunidad estoy para colaborar en todo lo que la academia necesite, yo animo a los estudiantes para que estudien" (entrevista).

La comunidad está muy bien unida y activa, como se puede observar no existen problemas de participación, más bien el problema es la falta de aulas, talleres, equipos, mobiliarios y herramientas para el centro artesanal.

El gobierno poco colabora con el centro educativos, por eso muchos jóvenes se han ido afuera buscando mejores centros educativos. El centro es muy bueno pero faltan equipos. El Consejo Provincial ha apoyado en la construcción de aulas y arreglo de la cancha, pero falta mucho todavía.

Los padres de familia colaboran en la mingas, sesiones y con materiales que solicitan los profesores y profesoras.

2.2.4. Implementación del currículo

Los contenidos Programáticos que se imparte en el Centro Artesanal Sumak Yachana Wasi, son los siguientes:

- * Matemáticas.
- * Kichwa.
- * Ciencias sociales.
- * Lenguaje y comunicación.
- * Ciencias naturales.
- * Cooperativismo.
- * Legislacion artesanal.
- * Legislacion laboral.
- * Ética.
- * Dibujo técnico de especialidad.
- * Teoria de especialidad - corte y confección y carpintería.
- * Nociones de computación.

Para el desarrollo de estos contenidos programáticos se trabaja con los materiales del medio elaborados por los mismos maestras/os.

La lengua es muy importante, cuando el maestro aplica su enseñanza aprendizaje en su propia lengua los estudiantes receptan los contenidos sin problema. Por eso es muy importante el saber de una lengua de acuerdo donde se esté trabajando. Por lo tanto una de las exigencias es que los maestros sean Bilingües.

El planteamiento de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Pastaza es integrar a los sabios de la comunidad, a más de los educadores, promotores y más autoridades educativas, con la finalidad de que los sabios compartan los conocimientos a los jóvenes y al mismo tiempo a los maestros. Si bien esta sugerencia es muy importante, sin embargo, por falta de incentivos a los sabios de la comunidad, muy pocos participan.

En la Amazonía se maneja el calendario agrícola, y por eso se trabaja de acuerdo a los tiempos de siembra y cosecha, pesca y cacería de las comunidades y se maneja el periodo de clase por quimestres. En este centro educativo se respeta el calendario comunitario agrícola (siembra y cosecha), Lunar: tiempos de reproducción de animales, caza y pesca.

Los Jóvenes del Centro Artesanal Sumak Yachana Wasi de la Comunidad de Putuyumi, a pesar de sus problemas sociales y culturales de su comunidad, bajo la dirección de las maestras participan en las actividades de aprendizaje de danzas típicas con tambores y música tradicional los cuales servirán para la presentación en

diferentes eventos de la comunidad, parroquia y la provincia. De esta forma están incentivando para que los futuros jóvenes sigan practicando sus tradiciones.

Cabe mencionar que la comunidad misma casi han perdido en su totalidad sus tradiciones y eventos de celebración propia. En los últimos 10 años en casi todas las comunidades de la Comuna San Jacinto del Pindo, en Diciembre de cada año celebran la fiesta del niño, es un evento festivo impuesto por los religiosos católicos.

En estas festividades, está integrado algunas actividades de las costumbres del pueblo kichwa de esta zona como por ejemplo: Yantachina (recoger leña), Sachaman rina (viaje a la selva), Sachamanta Paktamuna (recolección de productos de la selva), Baile con los tambores, Kamariy (regalos). En estos eventos algunos jóvenes participan directamente y de la misma forma y los maestros también.

2.2.5. Percepciones pedagógicas de los actores sociales

Toda la comunidad educativa, siempre ha participado positivamente para la gestión curricular, es decir ellos han aportado con su conocimiento en el diseño curricular comunitario. Siguiendo las sugerencias de la Dirección Provincial, muchos conocimientos que contiene la malla

curricular han sido integrados dentro de cada una de las materias, especialmente aquellas de contenido curricular.

Dentro del currículo se encuentran el área de kichwa que integra el área de saberes y conocimientos indígenas. En esta área se exige el aprendizaje de la lengua con términos propios de esta zona, pues muchos términos con los cuales están elaborados los materiales educativos están con términos de la región andina.

Una de las cosas importantes que ven los padres de familia es que sus hijos se están formando para poder trabajar o ponerse su taller. Consideran acertado que la educación apoye la educación técnica y se formen estudiantes con estas habilidades que les permite generar ingresos económicos para el sostenimiento familiar.

Uno de los deseos de los padres de familia es tener maestros bilingües especializados en las ramas de corte y confección y carpintería que puedan orientar a sus hijos en la propia lengua. Si bien hay maestros bilingües en el centro artesanal, desearían que hubiera más maestros bilingües propios de la comunidad que enseñen a sus hijos.

curricular han sido integrados dentro de cada una de las materias, especialmente aquellas de contenido curricular.

Dentro del currículo se encuentran el área de kichwa que integra el área de saberes y conocimientos indígenas. En esta área se exige el aprendizaje de la lengua con términos propios de esta zona, pues muchos términos con los cuales están elaborados los materiales educativos están con términos de la región andina.

Una de las cosas importantes que ven los padres de familia es que sus hijos se están formando para poder trabajar o ponerse su taller. Consideran acertado que la educación apoye la educación técnica y se formen estudiantes con estas habilidades que les permite generar ingresos económicos para el sostenimiento familiar.

Uno de los deseos de los padres de familia es tener maestros bilingües especializados en las ramas de corte y confección y carpintería que puedan orientar a sus hijos en la propia lengua. Si bien hay maestros bilingües en el centro artesanal, desearían que hubiera más maestros bilingües propios de la comunidad que enseñen a sus hijos.

2.3. Centro de alfabetización de la iglesia evangélica Restauración Divina de Guayaquil

2.3.1. Historia de la experiencia

En la provincia del Guayas, región costa del Ecuador, mediante acuerdo ministerial N° 366-DINEIB del 28 de Noviembre del 2003 se creó la Dirección de Educación Intercultural Kichwa de la Costa y Galápagos con jurisdicción sobre todo los centros educativos Comunitarios Intercultural Bilingües - CECIBS, de educación básica, media (bachillerato), superior (Post-bachillerato) y de educación popular Permanente existente y los que se crearen en la región Costa y Galápagos, la cual oferta la educación a los pueblos Kichwas, Shuar, Huancavilcas existentes en la región.

La mayoría de los compañeros adultos en esta región han edificado sus propios mini empresas como ventas de legumbres, tiendas, abarrotes, despensas, mini Marquet. Increíblemente aunque no han tenido una educación formal, se han auto educado financieramente con gran dedicación y mucho sacrificio en la vida diaria en un territorio extraño por esta

razón los compañeros se han dedicado a estas actividades. Antes de la creación de la DEIKCYG, en la provincia del Guayas, a nivel de la población kichwa hablantes existía un alto índice de analfabetismo, especialmente en las zonas urbano marginales donde están asentados los pueblos Kichwas originarios que han venido de las diferentes provincias de la sierra ecuatoriana.

Con la creación de la Dirección de Educación Intercultural Kichwa de la Costa se ha organizado el programa de alfabetización de jóvenes y adultos PEBJA a través de los centros de alfabetización. A estos centros de alfabetización acuden muchas personas que desean aprender a leer y escribir. En los sectores o las cooperativas de Provincia de Guayas-de los Cantones Guayaquil-Duran la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe ha organizado centros de alfabetización y jóvenes.

La experiencia que se ha sistematizado se encuentra ubicado en la cooperativa 28 de Agosto del cantón Duran donde funciona la Iglesia evangélica Kichwa "Restauración Divina". La dirección no ha creado todavía ningún centro artesanal ni ocupacional por falta de presupuesto.

La Educación tradicional nunca trabajó pegada a la realidad socio cultural del país, pues todos los programas de estudio fueron impuestos en forma vertical, impidiendo de esta manera el desarrollo de la creatividad; frente a esta situación la organización

indígena MOPKICE (Movimiento de organizaciones del pueblo kichwa de la Costa y Galápagos) logra la creación de la Educación Intercultural Bilingüe como una alternativa al cambio de una educación innovadora, creativa, reflexiva, crítica y participativa, la misma que parte de los saberes ancestrales y complementando con conocimiento universal.

La creación de Educación Intercultural Kichwa de la Costa llegó después de varios procesos con la participación de organizaciones kichwas apoyadas por el Dr. Cujilema, el Abogado Pedro Chango, los compañeros José Bagua, Francisco Valente, Ramón Chacaguasay, José Ilvis, entre otros.

La Dirección de Educación Intercultural Bilingüe inició con docentes voluntarios, quienes después de pasar algunos años recibieron los primeros nombramientos accidentales como docentes porque eran bachilleres. Luego los compañeros decidieron seguir estudiando la educación superior a través de la Universidad de Guayaquil, modalidad a distancia.



En la actualidad desde el 3 de marzo del 2009 la Licenciada Marta Yuquilema, es la actual Directora de Educación Intercultural Bilingüe de la Región Costa y Galápagos. Estar al frente de la Educación Intercultural Bilingüe es una tarea que exige mucho compromiso con los pueblos kichwa de la Costa y Galápagos. La Dirección de Educación Intercultural Bilingüe trabaja en coordinación con la organización indígena MOPKICE.

En el año 2009 el señor Ministro de Educación de ese entonces, Dr. Raúl Vallejo, declaró al país como alfabetizado, sin embargo después de una evaluación respectiva del programa de alfabetización se observó que en las provincias de Esmeraldas, Santa Elena, Guayas todavía existían un porcentaje alto de analfabetos. Por ello para el año 2010, se inició un Plan Emergencia decretado por el Ministerio de Educación con la finalidad de erradicar el analfabetismo en la provincia del Guayas.

La experiencia de formación de adultos en Guayaquil inició en el año 2008, mediante la creación de esta área de trabajo dentro de la Dirección de Educación Intercultural bilingüe. En este programa se involucraron compañeros docentes con nombramientos y sin nombramiento con la motivación de llevar adelante este

programa llamada mama Dolores Cacuango, desde este año en adelante se viene desarrollando este proceso.

Una vez conformada la coordinación de la educación de jóvenes y adultos se visitaron las iglesias, mercados para localizar e identificar a la población kichwa que necesitaba alfabetizarse. Así se ubicó un grupo de jóvenes y adultos que querían saber leer y escribir, ellos trabajaban en el Mercado Municipal del Bastión Popular. Así se organizó el primer centro de alfabetización en el Centro Educativo Intercultural Bilingüe Santiago de Guayaquil.

El Centro de Alfabetización investigado se encuentra ubicado en Durán, en la iglesia "Restauración Divina". Es importante anotar el apoyo de la iglesia evangélica a este proceso. Todos los pastores han dado su apoyo con los locales, materiales y presencia motivadora para que los centros de alfabetización funcionen. Tal vez el éxito de la alfabetización en la ciudad de Guayaquil se deba a este compromiso de la iglesia evangélica, del compromiso institucional de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe y de los docentes. Además cabe anotar que los estudiantes permanecen en los centros de alfabetización y la deserción es poca.



AÑOS	Nº DE ALFABETIZADOS	TOTAL
2008	733	733
2009	1900	1900
2010	415	415
Total		3088

Fuente: Dirección Educación Bilingüe Costa y Galápagos
Elaborado por: José Curicama, octubre de 2010

Los problemas que se han tenido que superar dentro de la alfabetización a través de la educación de los jóvenes y adultos son: el regionalismo, la discriminación, el desconocimiento de la educación intercultural bilingüe. Estos problemas se han ido superando gracias al apoyo institucional de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, al apoyo de la iglesia evangélica, al compromiso de apoyo constante por parte del MOPKICE.

2.3.2. La construcción del currículo EIB Kichwa en la experiencia

La experiencia de educación básica de jóvenes y adultos de la nacionalidad indígena kichwa de la costa ecuatoriana se basa en el programa de alfabetización nacional, el cual contiene varios proyectos entre los cuales está el dirigido a la población indígena llamado Mama Dolores Cacuango.

En el contexto de este programa, el objetivo es educar a los compañeros kichwas para que ellos aprendan a leer y escribir. Este proceso es un proceso largo por lo que los alfabetizadores deben tener mucha paciencia.

El currículo de la alfabetización comprende la alfabetización a través de textos denominados yachay mallki, el cual contiene temas para el aprendizaje de la lengua kichwa y el castellano simultáneamente. Al final se tratan temas de suma, resta, utilizando un instrumento andino llamado taptana.

Uno de los aspectos fundamentales del currículo intercultural bilingüe es el énfasis en la cultura, identidad, idioma y las vivencias de cada uno de los pueblos o nacionalidades indígenas.

En esta región costa la lengua que más aplicamos es Kichwa con los compañeros participantes de cada centro.

Dolores Cacuango" en actuales momentos están elaborando el currículo a nivel nacional para la educación Básica para jóvenes y adultos y nivel escolar del sistema de educación intercultural del país.

Entre los objetivos de desarrollo curricular tenemos: procurar que los estudiantes sepan leer y escribir; de igual manera que, al finalizar sus aprendizajes



puedan organizar de mejor manera su vida productiva. Muchos estudiantes que han terminado sus estudios ahora saben firmar documentos, han sacado su RUC para estar al día con sus negocios familiares.

2.3.3. Componentes del proceso pedagógico y del desarrollo curricular

a.Modalidades

La modalidad de estudio en la iglesia Restauración Divina es presencial. Las clases se comparten los días lunes y viernes a partir de las 19h00. El horario ha sido determinado con los participantes y los alfabetizadores. Los estudiantes durante el día trabajan como vendedores ambulantes y en otros menesteres, por tal razón en la noche es el momento propicio para poder educarse. Debido a los días que han escogido muchos conocimientos aprendidos se olvidan rápidamente y toca nuevamente repasar lo aprendido.

Esta modalidad ha permitido que alrededor de 3.500 estudiantes puedan terminar sus estudios. Al final del proceso de alfabetización reciben un certificado de alfabetización.

b.Metodología

El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB, propone un currículo apropiado para cada uno de los sistemas y modalidades de educación intercultural bilingüe

acorde a las necesidades de la población, considerando a la persona como eje principal del quehacer educativo.

El MOSEIB, integra aspectos tales como: la reflexión, la investigación, la aplicación, la socialización y la invención en base a procesos intelectuales.

El proceso metodológico del sistema de conocimiento comprende 4 etapas de Acuerdo al MOSEIB:

- * Dominio del conocimiento: Reconocimiento y Conocimiento
- * Aplicación del conocimiento: Producción y Reproducción
- * Creación del conocimiento: Creación y Recreación
- * Socialización del conocimiento: Validación y valoración.

Esta metodología es la misma que se usa en las otras experiencias de la provincia de Chimborazo y Pastaza. El énfasis que le da cada experiencia es distinta y le da su sello personal.

Además de la metodología del sistema de conocimiento se usa una metodología dialógica en base a las frases generadoras y a las láminas generadoras que contiene el material educativo

Yachay Mallki. Esta metodología sigue los pasos del pedagogo brasileño Paulo Freire. Luego del diálogo sobre las frases generadoras se inicia el proceso de alfabetización a través de carteles silábicos y la formación de pequeñas palabras y frases por parte de los participantes. La innovación que se coloca en el material es incluir las dos lenguas, primero la alfabetización en lengua kichwa y enseguida la alfabetización en castellano. Se da una contrastación de las lenguas a través del avance del reconocimiento fonético de las palabras.

c. Gestión pedagógica

En la sistematización realizada en la iglesia "Restauración Divina" se pudo observar que los alumnos participan con su propia vestimenta, hablan su lengua kichwa y mantienen su cultura visible a través de su vestimenta. Esto es interesante pues en la ciudad de Guayaquil, una ciudad muy racista, los alumnos se sienten muy bien en el centro de alfabetización.

Si bien por el trabajo que realizan diariamente y por ser padres y madres de familia comprendidos entre las edades de 25 hasta 85 años, varias veces faltan, sin embargo no se observa mucha deserción por parte de los estudiantes. Antes bien solicitan seguir adelante con el proceso de alfabetización y con el proceso de postalfabetización.

En la gestión pedagógica los docentes son kichwa hablantes comprometidos con la población kichwa de la ciudad de Guayaquil. El perfil del docente es bilingüe y como título mínimo de bachiller. La presencia de alfabetizadores indígenas ha permitido a los estudiantes identificarse con su proceso de fortalecimiento de la identidad.

En el mencionado centro de Alfabetización, los participantes y la comunidad dialogan en dos idiomas que es el Kichwa y español, el docente o el Educador durante el proceso de enseñanza trabaja en dos lenguas los contenidos que está en texto lo lee en español y luego traduce a kichwa para mejor el entendimiento, también aplica materiales del entorno y usa como medio las vivencias diarias.

Los participantes son personas mayores de edad, tiene bastante conocimiento respecto a los propios SABERES del sector indígena y comparten sus saberes, conocimientos y experiencias con todos los compañeros participantes y alfabetizador del centro de

Alfabetización y además con las personas que habitan el sector.

d. Materiales

Los materiales de estudio es la serie llamada Yachay Mallki y la cartilla llamada Nuestros Derechos. Está dividido en cuatro grandes bloques: Lengua kichwa-castellano; matemáticas; ciencias aplicadas, historia y geografía. Son los mismos materiales usados en la provincia de Chimborazo.

LENGUA	MATEMÁTICAS	CIENCIAS APLICADA	HISTORIA Y GEOGRAFÍA
<p>Guía 1 Me comunico a través de lengua escrita.</p> <p>Guía 2 Aprendo a decir lo que pienso y a escribir mensajes.</p> <p>Guía 3 Usamos el diccionario.</p>	<p>Guía 1 Trabajo con la matemáticas como lo hacia nuestros antepasados (Cañarís, Mayas y Aztecas).</p> <p>Guía 2 Trabajo con las matemáticas como lo hacían las culturas Puruha y romana.</p> <p>Guía 3 Resolvamos problemas de la vida diaria como suma de "Llevar y pedir".</p>	<p>Guía 1 Nosotros y la naturaleza que más rodea.</p> <p>Guía 2 En cuerpo sano y mente sana.</p> <p>Guía 3 Nuestros amigos de la naturaleza: Sol, agua y el viento</p>	<p>Guía 1 ¿Quiénes somos una familia feliz?</p> <p>Guía 2 Así somos</p>

e. Evaluación

La evaluación que se realiza es de carácter cuantitativo, pues se tiene que presentar calificaciones para su aprobación dentro de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de la Regional Costa y Galápagos. Generalmente al final de cada unidad didáctica se aplica una evaluación de lectura y escritura. El promedio de las evaluaciones de lectura y de escritura corresponde a la calificación final. Una vez que se ha terminado el estudio de las unidades didácticas se procede a realizar un cómputo general para tener un promedio general. Este promedio final es el que sirve para la emisión del certificado de haber terminado el proceso de alfabetización. Con este certificado

los estudiantes están calificados para poder sacar el Registro Único de Contribuyentes, seguir cursos de postalfabetización, registrar sus pequeños negocios.

f. Participación social

En la visita al centro de Restauración Divina se pudo observar el gran papel que ejerce la iglesia evangélica a través de sus asociaciones religiosas. La iglesia evangélica está muy comprometida con la alfabetización de los jóvenes y adultos. Su compromiso se visibiliza en facilitar los locales para que estudien los estudiantes. Además de ello colaboran con mobiliario, con materiales y con la motivación espiritual a

través de sus pastores. Fomentan el uso de la lengua kichwa como iglesia y consideran importante que la lengua kichwa sea el medio idóneo para la alfabetización.

Otro actor importante es el Movimiento Plurinacional del Pueblo Kichwa de la Costa Ecuatoriana en la persona del Ab. Pedro Chango. El ha sido el artífice de la creación de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe en la Costa ecuatoriana. Su apoyo ha sido incondicional y por su carácter y temperamento ha sabido inculcar en la población el fortalecimiento de la identidad cultural, su lengua, su historia. Es bueno reconocer que no se hacen llamar migrantes, sino kichwas de la Costa ecuatoriana, nacidos en el "manso Guayas" (expresión que se le da al río Guayas que pasa por la ciudad de Guayaquil.

Además de las dos instituciones cabe indicar que las diferentes asociaciones de vendedores a los cuales pertenecen los estudiantes facilitan a sus socios participar en los procesos de alfabetización. Detrás de cada estudiante existe una asociación que les respalda en sus estudios y en su accionar como negociantes. Sin la organización y la participación comunitaria este proceso no se sostendría.

2.3.4. Implementación del currículo

La implementación del currículo ha tenido varios elementos positivos por los que ha funcionado. Un elemento es el uso del material didáctico como es la cartilla Yachay Mallki. A los estudiantes les gusta mucho este material y se sienten identificados en el libro. Otro elemento es la capacitación a los docentes. La Dirección Intercultural Bilingüe capacita permanentemente a los alfabetizadores sobre el uso de la cartilla Yachay Mallki, así como metodologías de trabajo popular.

Dentro de la implementación curricular el uso de la lengua kichwa es importante para los estudiantes de la iglesia Restauración Divina por lo siguiente: una vez que los estudiantes han aprendido a leer y escribir en la lengua kichwa, pueden fácilmente leer las sagradas escrituras en la lengua kichwa, de la misma manera pueden leer los cantos que están en esta lengua y poder alabar a Dios.

Un aspecto importante de la implementación del currículo en la vida es el saber escribir su propio nombre. Con esta competencia se sienten capaces de realizar emprendimientos y poder firmar sus propios documentos. Es reiterativo lo que expresan en cuanto sacar el RUC, parecería no ser importante el Registro Único de Contribuyentes, sin embargo, dado sus trabajos que tienen que ver con los negocios este documento es necesario para la declaración de sus impuestos. Además de esto, el aprendizaje de las matemáticas les permite tener mayor seguridad al momento de organizar sus negocios, manejar sus cuentas.

Otra cosa importante es el aprendizaje del castellano pues los materiales son bilingües y permiten aprender la lengua kichwa y el castellano. Este aprendizaje bilingüe permite mejorar en la expresión oral tanto en la lengua kichwa como el castellano. Esta última lengua, lengua de relación intercultural, permite el intercambio con la población no indígena, mestiza.

2.3.5. Percepciones pedagógicas de los actores sociales

El resultado es notable con los participantes antes no podían hacer una cuenta y ahora ya pueden hacerla, antes en sus cédulas tenían con huellas digitales ahora ya pueden firmar en ella y en cualquier trámite.

La exigencia de los estudiantes es organizar los cursos de postalfabetización y también la educación básica de jóvenes y adultos. Exigen mayor formación y especialmente en las áreas de educación financiera, pues son mujeres y hombres de negocios que no han tenido la oportunidad de aprender a leer y escribir.

El aprendizaje de la alfabetización en la lengua kichwa ha permitido también la lectura de la biblia en la lengua kichwa. La iglesia evangélica Restauración Divina usa la biblia traducida a la lengua kichwa en el dialecto de la provincia de Chimborazo. La lectura de la biblia es una motivación más para los estudiantes que vienen al centro de alfabetización.

3. Análisis e interpretación comparativa de las experiencias

3.1. Innovaciones

Entre las innovaciones educativas de los procesos de educación de jóvenes y adultos podemos citar los siguientes: la elaboración de materiales bilingües; la metodología de trabajo por avances; currículo intercultural bilingüe para jóvenes y adultos.

Estas innovaciones están consolidando los procesos de alfabetización a través de la campaña Mama Dolores Cacuango. El material elaborado que se llama Yachay Mallki tiene una innovación que es importante, el uso de las lenguas simultáneamente para el proceso del aprendizaje de la lectura y escritura. Como se indica en la descripción de las experiencias, el libro Yachay Mallki contiene tres guías de aprendizaje de las lenguas kichwa y castellano. Dentro de las guías se utilizan las dos lenguas de manera contrastiva. Esta innovación supera viejos paradigmas que indicaban que los estudiantes deben

primero estudiar la lengua materna y luego una segunda lengua. En el caso del libro Yachay Mallki se aprende a leer y escribir en la lengua kichwa y con los mismos fonemas se aprende a leer y escribir en castellano. En la ciudad de Guayaquil se ha podido observar que los alumnos aprenden de mejor manera el castellano.

En el caso amazónico de la experiencia del centro Sumak Yachana Wasi se puede observar que el estudio responde a una innovación educativa basada en el ritmo de aprendizaje de los educandos. Para ello, la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de Pastaza ha generado un modelo flexible, en donde existen matrículas cuando requiere el estudiante, la promoción a los niveles superiores se da siempre, la evaluación es cuantitativa. Este modelo educativo está siendo aplicado en el centro artesanal donde se realizó la sistematización. Además de aplicar esta innovación educativa, los estudiantes se especializan en algo práctico como es el corte y confección y además, la carpintería. El sistema educativo está basado en el dominio de las unidades didácticas. Cada vez que se aprueba una unidad didáctica, el estudiante avanza en el aprendizaje de una nueva unidad. Las unidades sirven para avanzar de acuerdo al ritmo de aprendizaje del estudiante.

Otro aspecto importante es el currículo de jóvenes y adultos. En este año, en el mes de octubre, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, en la provincia de Chimborazo realizó un encuentro nacional de experiencias de educación de jóvenes y adultos. Este encuentro marcó la ruta para la elaboración del currículo intercultural bilingüe para esta población. El currículo inserta temas sobre la cultura, la lengua, la historia, la identidad, la ecología. Responde a los intereses de la población indígena y particularmente de la población kichwa hablante.

3.2.Tensiones

Una de las tensiones que se ha podido apreciar en toda la sistematización es la existencia o no de la educación intercultural bilingüe dentro de la actual Ley de Educación. El proyecto de Ley de Educación se denomina Intercultural, sin embargo en sus articulados no contempla la existencia de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, se la suprime y en lugar de ella se crea la Subsecretaría de Diálogo Intercultural cuya misión es la educación de la población indígena, afrodescendiente y montubia. El cambio de misión ha originado una incertidumbre en las comunidades beneficiarias directamente de la educación intercultural bilingüe. Para algunos la desaparición de la Dirección Nacional inicia la desaparición de las instituciones educativas a nivel local. Esta situación se siente también en los centros de alfabetización investigados. La inestabilidad de las autoridades ha hecho también inestable los procesos educativos a nivel local.

Otra de las tensiones tiene que ver con la participación comunitaria dentro de los procesos educativos. Hasta hace dos años, se sentía la presencia de las organizaciones provinciales y regionales dentro del quehacer educativo de las instituciones interculturales bilingües. Actualmente solo las organizaciones comunitarias de base colaboran con las instituciones educativas. Se nota un alejamiento de la organización de la educación. En los años anteriores educación intercultural y organizaciones iban de la mano, hoy se han alejado. Solo las organizaciones de base sostienen las experiencias, así se lo observa en Secao con la organización comunitaria del lugar, en Putuymi las lideresas del lugar apoyan la educación, y, en Guayaquil, los líderes religiosos de la iglesia evangélica.

3.3.Contradicciones

Entre las contradicciones que encontramos en el trabajo de la sistematización podemos citar algunas: la educación intercultural bilingüe es una transición hacia el castellano; los currículos interculturales tienen una fuerte carga cultural y poco nacional; el currículo de alfabetización poco empata con los programas



de postalfabetización y de los centros artesanales.

Con relación a la transición hacia el castellano, se pudo observar en las dos experiencias de Secao y Guayaquil que si bien la alfabetización se la hace en kichwa y luego al castellano, los procesos de alfabetización sirven de puente para aprender el castellano. En el centro artesanal de Putuyimi se pudo observar que el centro en un 95% usa el castellano, solo en la asignatura de kichwa se utiliza la lengua, si bien los docentes respetan la lengua y cultura de los estudiantes que vienen. Esta situación se torna peligrosa para los programas de alfabetización, así como los demás que tienen que ver con la educación intercultural en general. Muchos críticos de la educación intercultural bilingüe consideran que este es el punto débil de la educación intercultural bilingüe, que al final sólo sirve de enlace para castellanizar a las comunidades y no para fortalecer sus propias lenguas y culturas. Las Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe de Chimborazo, Guayas y Pastaza hacen un enorme esfuerzo a través de la capacitación en terreno para que la lengua y la cultura se mantengan en los programas. La situación pasa porque la utilidad de la lengua kichwa a nivel social y público todavía no es aceptada, aunque en la Constitución se considere a esta lengua como oficial. Se requiere entonces trabajar en la aceptación de la lengua kichwa no sólo para los pueblos indígenas sino para la sociedad en general y la gestión de lo público.

Otra situación contradictoria es que los programas de alfabetización ponen énfasis en la propia lengua y cultura, cosa que en sí tiene razón de ser, sin embargo los currículos no insertan contenidos de la cultura nacional y son muy pocos los contenidos de carácter universal. Muchos jóvenes, después de terminar sus procesos de alfabetización y postalfabetización y continúan sus estudios en centros de educación básica, encuentran que sus conocimientos son limitados en relación

a contenidos generales. Esta crítica es asentada por jóvenes que estudiando en la educación intercultural bilingüe y pasan a la educación general encuentran muchas dificultades con estos aprendizajes no cubiertos en su formación primaria. Por otra parte los currículos nacionales siguen siendo monoculturales desde las sociedades dominantes y no incluyen contenidos propios de las culturas nacionales. La educación nacional considera que los currículos interculturales propios de las culturas originarias deben someterse a los currículos nacionales. Por su parte los currículos dirigidos a las poblaciones originarias consideran que se debe profundizar los conocimientos propios. La tercera vía se enmarca en realizar currículos nacionales interculturales y multilingües para toda la sociedad, de tal manera que los currículos nacionales y los currículos propios de las culturas ancestrales se complementen.

Otro aspecto de las contradicciones que se puede observar es la poca interrelación entre los currículos de alfabetización, de postalfabetización y de los centros artesanales de educación básica. La alfabetización generalmente se reduce al aprendizaje de la lecto escritura y la matemática, los programas de alfabetización se concretan en el aprendizaje de competencias técnicas y luego los programas de educación básica lo que hacen es ofertar una formación parecida o igual a los bachilleratos normales con énfasis en una rama técnica. Los programas de alfabetización en este sentido carecen de una mirada integral de la oferta educativa, por tal razón es necesario que dichos programas, así como los de postalfabetización y educación básica cuenten con currículos que se complementen y que tengan una interacción entre ellos. Lo que se pide es que la oferta educativa de los programas de educación de jóvenes y adultos tenga una secuencia curricular que les permita articular las diferentes ofertas educativas de alfabetización, postalfabetización y educación básica artesanal.



Estas contradicciones son superables en la medida que la educación de adultos se transforme en una verdadera política educativa dentro de los diferentes estados. Al respecto la educación de adultos no ha tenido la importancia necesaria que requiere, por tal razón se ha reducido a campañas o a programas pequeños que no llegan a cubrir la necesidad de alfabetizar a todas las personas que lo requieren y en el caso de los pueblos originarios a ser alfabetizados en sus propias lenguas y culturas.

3.4. Dificultades

Entre las dificultades más serias encontramos, la falta de educadores formados en educación de jóvenes y adultos; la falta de locales y equipamiento; el contexto social de los estudiantes.

Como se puede apreciar en la sistematización de las experiencias, falta capacitación de los educadores en educación de jóvenes y adultos. En la experiencia de la provincia de Chimborazo, los educadores son bilingües y de la comunidad, sin embargo no tienen formación en educación de jóvenes y adultos. La mayoría ha terminado su bachillerato y no ha tenido formación docente para educar

a los jóvenes. En el caso del centro artesanal de Putuymi en la provincia de Pastaza faltan educadores capacitados en lengua y cultura. Existen docentes para el área artesanal de corte y confección, sin embargo faltan docentes para las áreas culturales. En el caso de Guayaquil, los alfabetizadores en su mayoría han terminado la primaria y como funciona en las iglesias evangélicas, los pastores evangélicos son los docentes. Se requiere entonces elaborar un programa de formación de docentes de jóvenes y adultos con pertinencia cultural y lingüística.

Todas las experiencias carecen de locales adecuados que permitan un mejor aprendizaje. En Chimborazo los docentes utilizan las aulas del centro educativo de Secao. En Pastaza, los docentes carecen de talleres que les permita optimizar sus aprendizajes relacionados con el corte y confección y carpintería. En Guayaquil, se usan las iglesias evangélicas para los procesos de alfabetización. A pesar de esta dificultad presente en todas las experiencias el compromiso de los estudiantes y la motivación es muy alto para estudiar.

El contexto social de pobreza, migración, es muy fuerte. Muchos estudiantes desertan de los centros de alfabetización porque no tienen los recursos económicos necesarios para

Muchos estudiantes desertan de los centros de alfabetización porque no tienen los recursos económicos necesarios para continuar con su educación. Hay estudiantes que por situaciones personales, familiares, migran a las ciudades y abandonan el centro de alfabetización. Existen otros que viven en la ciudad y que trabajan muy duro para subsistir y cuando llegan al centro de alfabetización no realizan sus tareas y olvidan lo aprendido. Estas situaciones que viven diariamente los estudiantes, en la mayoría no les han impedido seguir con sus estudios en el centro de alfabetización y en el centro artesanal.

3.5. Logros

Los logros pueden caracterizarse por logros personales, logros sociales y logros institucionales. Entre los logros personales existe una gran alegría entre los jóvenes y adultos que pueden escribir su nombre, registrar su firma y sentirse útil para sí mismo, la familia y la sociedad. En el caso de la alfabetización en Guayaquil el certificado les sirve para tener su propio Registro Único de Contribuyentes, legalizar papeles, llevar la contabilidad de sus propios negocios. En el caso de Putuyumi, los jóvenes al finalizar el ciclo básico del centro artesanal obtienen un certificado que les permite colocar su propio negocio de corte y confección, así como su negocio de carpintería. Los títulos son avalizados por la Junta Nacional del Artesano, dicho título le permite ejercer su profesión de sastre, modisto o carpintero libremente. En el caso de Secao el certificado les permite abrirse nuevas fuentes de trabajo como la albañilería. Como se puede observar, los beneficios personales son varios dependiendo de los contextos sociales de los estudiantes.

Entre los logros sociales se puede observar el reconocimiento social por parte de la comunidad. En el caso de Secao se puede observar que muchos líderes, dirigentes comunitarios están

estudiando en el centro de alfabetización. El alcanzar la terminación de estos cursos les permite fortalecer su liderazgo comunitario, ser ejemplo para los jóvenes y las generaciones que vienen. La utilidad está también en el uso de saber leer y escribir para ayudar a la comunidad. Los líderes pueden generar documentos, oficios, solicitudes, convocatorias, a favor del desarrollo comunitario. En el caso de Putuyumi las familias se sienten orgullosas porque sus hijos culminan sus estudios y están aptos para poner un pequeño taller. Algunos lo logran, otros no, sin embargo, el ser competente en una rama artesanal cobra importancia y estatus dentro de la comunidad. En el caso de Guayaquil, los centros de alfabetización han crecido gracias a los egresados de dichos centros, quienes hacen buena propaganda de los estudios que reciben. Por otra parte es bueno notar que la iglesia evangélica reconoce el esfuerzo de los estudiantes y los sigue apoyando. Uno de los beneficios ha sido y es el aprendizaje de la biblia en la lengua kichwa.

Entre los logros institucionales, la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de la Región Costa y Galápagos ha crecido en su oferta educativa de jóvenes y adultos. Los centros durante estos tres años han aumentando, no sólo en la ciudad de Guayaquil, sino también en las provincias aledañas como Los Ríos, Santo Domingo, el Oro, Santa Elena. El compromiso de los funcionarios de la Dirección ha hecho que tenga credibilidad el programa entre las mismas familias kichwas y en las instituciones públicas como el Municipio de la ciudad de Guayaquil y la Prefectura del Guayas. La imagen institucional de la Educación Intercultural Bilingüe resulta mejorada por el éxito de este programa.

4. Conclusiones, lecciones aprendidas y recomendaciones para el EIB-Quechua

4.1. Conclusiones

En cuanto a la modalidad educativa, los centros de alfabetización organizan sus horarios y días de trabajo en diálogo con los estudiantes. La modalidad por lo general es presencial y no pasa de dos horas por día de estudio. En el caso de Secao se trabaja lunes, martes, miércoles y viernes. En el caso de Guayaquil los días lunes y viernes. Las horas de estudio por lo general son en la noche, a partir de las 18h00 en Secao y 19h00 en Guayaquil. Por su parte el centro artesanal de Putuymi trabaja todos los días en horario normal de 07h15 a 13h15, como cualquier institución educativa del nivel medio. Por lo que se puede observar la modalidad de estudio es presencial y responde a las necesidades de los estudiantes.

La metodología usada está ligada al sistema de conocimiento desarrollada por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, la cual contempla cuatro fases: administración del conocimiento, aplicación del conocimiento, creación del conocimiento y socialización del conocimiento.

La fase de administración del conocimiento comprende actividades lúdicas relacionadas con la estimulación de los sentidos y el acceso a los nuevos conocimientos. La fase de aplicación comprende juegos didácticos mentales y actividades de aplicación de los conocimientos adquiridos a la realidad. La fase de creación del conocimiento permite que los estudiantes generen nuevos conocimientos en base a sus potencialidades.

Finalmente la fase de socialización comprende un conjunto de actividades que permite compartir lo aprendido.

En la gestión pedagógica se puede observar que la relación educador educando es una relación comprometida con la educación intercultural bilingüe y las necesidades de sus estudiantes. En los centros de alfabetización y en el centro artesanal la relación es más horizontal pues los docentes son bilingües y conocen la cultura, si bien en el centro artesanal existen docentes no indígenas, su compromiso y apoyo a los estudiantes es notable. Los docentes tienen conciencia de fortalecer la lengua, cultura y saberes de los estudiantes.

En los materiales educativos los docentes del centro artesanal elaboran sus propios materiales de acuerdo con el modelo educativo de la amazonía.

En Secao, provincia de Chimborazo y en Guayaquil, provincia del Guayas, se utilizan los materiales kichwa castellano producidos por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, dentro de la campaña Mama Dolores Cacuango. Los materiales de alfabetización son bilingües, usan la lengua kichwa y el castellano. Si bien los materiales inducen a una transición hacia el castellano, es de reconocer que existe una política lingüística de fortalecer y desarrollar las propias lenguas originarias.

El sistema de evaluación tanto en Secao como en Guayaquil es de carácter cuantitativo, sólo en Putuyumi se puede observar que la evaluación es cualitativa, lo cual responde al modelo educativo denominado AMEIBA. Las evaluaciones son al final de los quimestres en Secao y en Guayaquil. En el caso de Putuyumi la evaluación es permanente, cada vez que un estudiante termina el estudio de una unidad didáctica integrada, avanza a la siguiente, la promoción es flexible y los jóvenes pueden terminar sus guías de estudio antes del tiempo previsto y avanzar a las siguientes unidades sin necesidad que todos los estudiantes sigan el mismo ritmo de aprendizaje. Sólo en el trabajo de los talleres se trabaja por tareas o proyectos y la evaluación es de carácter cualitativo que corresponde al cumplimiento del cien por ciento de las tareas organizadas.

La propuesta de Putuyumi es una propuesta que podría implementarse por responder al ritmo de aprendizaje de los estudiantes y es de carácter cualitativo.

Con relación a la participación comunitaria se observa que es muy fuerte a nivel local. En los tres casos estudiados, los líderes comunitarios de Secao, Putuyumi y Durán en Guayaquil se interesan por el progreso de los centros de alfabetización y del centro artesanal. Participan en las reuniones, forman comisiones para conseguir desde materiales educativos, pupitres, infraestructura, equipamiento. En Secao la participación de los líderes comunitarios es alta, sobre todo del cabildo (organización estructurada por un presidente, vicepresidente, tesorero, secretario y síndico); ellos están al tanto del progreso del centro de alfabetización. En el caso de Putuyumi es

interesante como se ha formado un gobierno comunitario que dirige las políticas educativas a nivel local y esté pendiente en dar soluciones a las necesidades de los estudiantes. En el caso de Guayaquil, los pastores evangélicos son los líderes de estos procesos educativos. Han facilitado desde locales, materiales para el éxito de los programas de alfabetización. Además de los pastores evangélicos, se observa el aporte de la organización indígenas MOPKICE, quien vela por los intereses generales, no sólo del centro investigado sino de todos los centros de alfabetización de la Costa.

4.2. Lecciones aprendidas

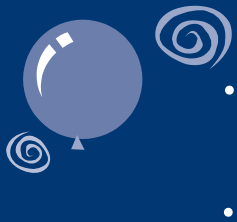
Respecto a los materiales educativos deben ser muy sencillos, especialmente en el uso de la lengua kichwa. Generalmente los materiales vienen en un lenguaje muy sofisticado con abundante metalenguaje. Es importante que dichos materiales al pie de cada página contengan el significado, pues son palabras nuevas, y al final del libro se introduzca un glosario general de palabras nuevas. Además, estas palabras nuevas deben unificarse para que sean usadas en otros textos y tengan el mismo significado.

Los materiales, por tanto, al ser elaborados tienen que tener en cuenta estas recomendaciones para mejorar la comprensión de los textos por parte de los estudiantes.

Los currículos deben contener una visión integral tanto del proceso de alfabetización, postalfabetización y educación básica de adultos. Los diferentes programas no deben ser dispersos, sino tener una continuidad que permita a los estudiantes seguir sus estudios de una manera secuencial.

Si por algún motivo se abandona un centro de alfabetización, postalfabetización o centro artesanal de educación básica, esta integralidad del currículo deberá permitir al estudiante poder seguir sus estudios en cualquiera de los centros de educación de jóvenes y adultos.

Para mejorar la calidad de la oferta educativa es necesario



mejorar también las condiciones externas. En las tres experiencias la participación comunitaria vela por este cometido como mejorar la infraestructura, equipamiento.

Esta acción no debe ser solo de los líderes comunitarios, sino del sector educativo a quien pertenecen los centros de educación de jóvenes y adultos. El sistema de educación intercultural bilingüe debe recoger las necesidades de este importante sector de la educación y posibilitar no sólo una muy buena educación, sino también el mejoramiento de las condiciones del ambiente educativo externo, como política pública, de tal manera que los jóvenes y adultos potencialicen todos sus aprendizajes.

4.3. Recomendaciones

Se recomienda elaborar un currículo nacional para pueblos indígenas tomando en cuenta los referentes curriculares nacionales de tal manera que puedan homologarse los estudios de los estudiantes. Generalmente cada país establece un currículo nacional como referente. Sin embargo esto no es suficiente para atender a las poblaciones beneficiarias. En el caso de la educación de jóvenes y adultos es preciso construir currículos en las propias lenguas que fortalezcan los saberes, cosmovisión, lengua y cultura propias en relación con los conocimientos globales generales. Muchos currículos atienden a las poblaciones indígenas, sin embargo no encajan en los currículos

nacionales. La sugerencia está en que se construyan currículos para los pueblos indígenas tomando en cuenta los referentes curriculares nacionales. Por otra parte los currículos nacionales deberán integrar los aportes de las culturas originarias de tal manera que la interculturalidad atraviese todos los procesos educativos y en especial los de los jóvenes y adultos.

La producción de los materiales educativos deberá tener en cuenta la realidad lingüística de los beneficiarios de los programas. Generalmente existen tres grandes grupos como los podemos apreciar en la sistematización: grupo monolingüe kichwa como los estudiantes de Secao, provincia de Chimborazo; grupo bilingüe lengua indígena dominante como el centro artesanal Sumak Yachana Wasi de Putuymi, provincia de Pastaza; y, grupo bilingüe castellano lengua dominante. Por lo expuesto los materiales deberán reforzar las lenguas de conformidad con los contextos lingüísticos. La producción en kichwa y castellano tiene este objetivo que los estudiantes puedan aprender muy bien su lengua y por otra puedan expresarse correctamente en la lengua de interrelación cultural, el castellano. La experiencia en Guayaquil ha permitido el reforzamiento de la propia lengua kichwa y el mejoramiento del uso del castellano.

Los programas de alfabetización deberán orientarse no solo al aprendizaje de la lectura y escritura, sino a apoyar programas de postalfabetización que requiera la población. En el caso de Secao en la provincia de Chimborazo, las comunidades solicitan el colegio de carácter humanístico, es decir, continuar los estudios de una manera regular. Por su parte en Guayaquil solicitan luego de la alfabetización un programa de postalfabetización ligado a la educación financiera, esto por la razón que la mayoría de los estudiantes tiene sus negocios propios y requieren de una formación en este campo. Por su parte el centro artesanal de Putuyumi está orientado hacia las ramas técnicas como el corte y confección y la carpintería. Los programas de alfabetización deberán humanística o técnicamente a las necesidades de los estudiantes.

Para una mejor atención de los procesos se considera necesario la formación y capacitación de los educadores de jóvenes y adultos. Los programas deberán responder a las necesidades de la población beneficiada y también a los programas que se implementen como la alfabetización, postalfabetización, educación básica y media. Los programas de formación deben ser organizados en las instituciones formadoras de maestros, de tal manera que se tenga la oportunidad para estudiar esta profesión. Por otro lado la capacitación debe facilitarse a los docentes de jóvenes y adultos que actualmente se encuentran desempeñando la función de educador comunitario. Tanto los programas de formación como de capacitación podrían tener los siguientes ejes: lengua y cultura; pedagogía de adultos y runagogía; currículo y producción de materiales.

La educación de jóvenes y adultos en los países de Ecuador, Perú y Bolivia siguen siendo un reto para los Ministerios de Educación, así como para la sociedad civil comprometida con este gran conglomerado humano que requiere respuestas concretas a sus necesidades. Es necesario establecer estrategias conjuntas de tal manera que la interculturalidad se haga una realidad y no sólo un enunciado.





Dir. Calle San Salvador N° 1450
Teléfonos: (591-2) 2223784 - 2229259
correo electrónico:
aaalp@dvv-international.org.bo
La Paz, Bolivia
www.dvv-international.org.bo

 años en Bolivia