

Epistemología, letra y alfabetización en sociedades indígenas e interculturales en Bolivia

(2005-2006)

Giovanna Carrarini
Fernando Prada Ramírez



FUNPROEIB Andes
PROEIB Andes



EPISTEMOLOGÍA, LETRA Y ALFABETIZACIÓN EN SOCIEDADES INDÍGENAS E INTERCULTURALES EN BOLIVIA

(2005-2006)

AUTORES

**GIOVANNA CARRARINI
FERNANDO PRADA RAMÍREZ**

SAIH | El Fondo de Asistencia Internacional
de los Estudiantes y Académicos Noruegos



Autores: Giovanna Carrarini
Fernando Prada Ramírez

Diagramación: Nelson Alex Terrazas Vega

©FUNPROEIB Andes 2013.

Primera edición: mayo de 2013.

Depósito legal: 2-1-1156-13

ISBN: 978-99954-867-9-2



La reproducción total o parcial de este documento está permitida, siempre y cuando se cite la fuente y se haga conocer a FUNPROEIB Andes.

Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad
Calle Néstor Morales N° 947, entre Aniceto Arce y Ramón Rivero, Edificio Jade, 2° piso.
Teléfono: (591-4) 4530037 y 4530038
www.proeibandes.org
Correo Electrónico: fundacion@proeibandes.org
Cochabamba - Bolivia

Índice

La búsqueda del territorio y la letra en la sociedad chiquitana Fernando Prada Ramírez	11
Iniciativas de alfabetización intercultural bilingüe: el rol de la sociedad civil en bolivia desde la reforma educativa de 1994 Giovanna Carrarini	123

Presentación

La Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes) se complace en publicar un conjunto de investigaciones realizadas en el marco de la Maestría del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón entre 2005 y 2007¹. Se trata de estudios emprendidos en Bolivia, Ecuador y Perú por docentes-investigadores, estudiantes y expertos insertos en la red del mencionado Programa en una etapa histórica en la cual se cuajaban, en Bolivia, profundos procesos sociales que derivaron en una nueva Constitución y en la instalación del Estado Plurinacional. Fueron los últimos años de la República de Bolivia y, en el ámbito educativo, de la Reforma Educativa Boliviana.

En Ecuador, por su parte, se gestaba en la Asamblea Constituyente la nueva Constitución que en su preámbulo reconoce “nuestras raíces milenarias, forjadas por mujeres y hombres de distintos pueblos” y establece en su primer artículo que el Estado es intercultural y plurinacional. Con cambios menos dramáticos pero sí significativos, en el Perú se empezaron a generar políticas de reconocimiento de la diversidad étnica y lingüística a nivel nacional en el ámbito educativo, lingüístico y medioambiental.

En los tres casos, se trata de países que reconocieron el Convenio 169 de la Organización del Trabajo y le dieron vigencia a través de leyes nacionales, y que también en el 2007 aprobaron como miembros de la Asamblea General de Naciones Unidas la Declaración de Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas. Estos son, además, tres países de larga trayectoria

¹ Desde que se constituyó en 2006, FUNPROEIB Andes apoya las áreas principales del PROEIB Andes: formación, investigación y publicación.

en materia de educación intercultural bilingüe, que desde comienzos de los años 1990 hicieron suya la desiderata de una educación intercultural para todos.

Las razones para difundir trabajos relacionados con la educación intercultural bilingüe del tiempo inmediatamente anterior a tan profundos cambios jurídicos y políticos en países de mayoría indígena o de más de un tercio de población indígena son varias.

Para empezar, es proverbial la escasez de estudios empíricos en una disciplina, como la pedagogía, que se caracteriza por ser prescriptiva antes que descriptiva, incluyendo también a la que se declara intercultural y bilingüe. En el caso de los trabajos presentados, uno de ellos podría ser considerado como un diagnóstico, un relevamiento de elementos que permitirían construir políticas educativas pertinentes y coherentes con el postulado de la interculturalidad y el bilingüismo. Los demás son investigaciones sobre el estado de implementación de políticas educativas interculturales y bilingües y el efecto de dicho proceso en los actores sociales. De esta manera, la FUNPROEIB da continuidad a la línea de publicaciones de investigaciones de carácter cualitativo y tesis producidas a lo largo de siete promociones de maestría del PROEIB Andes. Así nos adherimos a la “tradición académica” de considerar que un estudio empírico se concluye, en realidad, con su difusión para aportar a la comprensión de la realidad educativa y a la discusión en el proceso de construcción de *políticas interculturales pertinentes* que respondan a la realidad y aspiraciones de los actores sociales más que a intereses y motivaciones político-ideológicas centralistas.

Esta escasez se hace más notoria cuando se trata de estudios comparativos regionales más allá de las fronteras bolivianas y abarcan, como en el caso de una de las publicaciones que se presentan en esta oportunidad, dos otros países andinos. Los lectores podrán enriquecer su mirada de la realidad boliviana con insumos provenientes de otras realidades recogidos bajo un mismo diseño de investigación.

Un tercer aspecto tiene que ver con la diversidad de abordajes de las investigaciones presentadas. Si bien todas son de tipo cualitativo, son diferentes en sus enfoques: en un caso, reflexivo-analítico a partir de un estudio de caso, en otro descriptivo-etnográfico, en un tercero exploratorio.

La mayor importancia de las publicaciones, sin embargo, resulta de la posibilidad de una mirada diacrónica. Por un lado, se las puede contrastar con futuros trabajos dirigidos a retomar las preguntas de investigación para contrastar los resultados en la época actual. Por otra parte, mirar el pasado inmediato permite entender las bases de los cambios propuestos e implementados por los Estados. Más aún, ofrece los antecedentes del desarrollo que la educación intercultural bilingüe tiene actualmente en Bolivia, bajo el nombre de educación intracultural e intercultural plurilingüe, en Ecuador con énfasis en educación intercultural y en el Perú, donde se mantiene el denominativo EIB. Pero más allá de denominativos, la posibilidad de rescatar procesos socioeducativos anteriores a las normativas actuales brinda un espacio de reflexión sobre cuán novedosos y distintos son los pasos emprendidos en el presente y en qué dirección van los cambios, hacia el fortalecimiento de la participación social y los aspectos pedagógicos e institucionales de la EIB en general o en la dirección de debilitamiento de la promoción de la diversidad cultural y lingüística.

El estudio comparativo **La EI para todos de Sebastian Granda, Inge Sichra y Elsa Vilchez junto a sus respectivos equipos** se planteó como un aporte de la Red PROEIB Andes a la comprensión de cuán avanzada o limitada se encontraba la incorporación de la interculturalidad en los sistemas de educación nacionales de Bolivia, Ecuador y Perú a principios del siglo XXI. Recuérdese que la diversidad lingüística y cultural de los estados andinos empezó a ser reconocida en la educación básica de manera regionalizada, parcializada y experimental para la población indígena desde los años 70 del siglo XX. La población mestiza, no indígena quedó prácticamente marginada de la corriente de innovación educativa, connotándose de esta manera que quien debía integrarse “con su lengua y cultura” a la sociedad nacional era la población indígena. Es en los años ochenta y noventa que se inicia un cambio de percepción

hacia el reconocimiento constitucional de la diversidad lingüística y cultural como una característica y recurso nacional en gran parte de los estados latinoamericanos. En consecuencia, se empiezan a transformar los sistemas educativos nacionales que deben incidir en toda la población (indígena y no indígena) y en especial en la población blanco-mestiza que ha sido la más reacia en aceptar la diversidad cultural tanto en sus concepciones como prácticas. A una década de estos históricos cambios en las legislaciones educativas, la investigación regional buscó revelar en qué medida la interculturalidad ha trascendido el nivel de las leyes, de ser un simple enunciado y está provocando un reordenamiento de los currículos nacionales y de la práctica educativa dentro del aula.

La investigación de **Guido Machaca La participación social en la educación en Bolivia en el contexto de la implementación de la EIB** se centra, por su parte, en uno de los pilares de la Reforma Educativa Boliviana (1994-2010), la participación social. El carácter participativo de la Reforma ha provocado desde los inicios mucha controversia entre los actores sociales e institucionales. Y es que, como lo afirma el autor, “La participación social en la educación, si bien se constituye en una característica esencial de la demanda por una educación propia de los pueblos indígenas, está muy ligada a las reivindicaciones de tierra y territorio desde principios del Siglo XX”. Específicamente en cuanto a la participación social en la educación, fue cuestionada por “la dirigencia del magisterio urbano y rural debido a que les incomoda y fastidia la vigilancia y el control social que ahora ejercen las comunidades indígenas mediante las juntas escolares y, principalmente, porque los directivos sindicales y docentes, durante medio siglo, se acostumbraron a tomar decisiones unilaterales respecto a la educación escolar y tener a su servicio a los dirigentes indígenas”. A partir de dos experiencias concretas en las regiones quechua y guaraní, el trabajo presenta los resultados de la acción de las juntas escolares y los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios en la Educación Intercultural Bilingüe en el ámbito nacional, regional y comunitario y su incidencia en el mejoramiento de la calidad de la educación.

La publicación **Epistemología, letra y alfabetización en sociedades indígenas e Interculturales** reúne dos artículos. “**Turu napese (Puerta del cielo). La búsqueda del territorio y la letra en la sociedad chiquitana**” de **Fernando Prada** analiza la circulación de los saberes en comunidades del pueblo Chiquitano, en el oriente boliviano. En un contexto de evidente desplazamiento lingüístico de la lengua besiro por parte del castellano y de transformaciones sociales, epistemológicas y axiológicas de la sociedad chiquitana, la investigación ilustra cómo comunidades indígenas de Lomerio siguen transmitiendo sus conocimientos y reproduciendo su cultura en los cambiantes contextos contemporáneos y a través de una lengua distinta a la patrimonial. Nuevamente, el control sobre la educación tanto propia como institucional es un tema de gran relevancia desde la perspectiva política de defensa del territorio y la reflexión que realizan los propios chiquitanos sobre la gestión de su Tierra Comunitaria de Origen. Anota el autor: “La forma de producir y transmitir conocimientos está determinada por los objetivos y metas que se fijan las sociedades. La educación ha sido una propuesta política de las organizaciones indígenas, (...) pero no en el sentido ideológico, abstracto e improductivo, sino en el sentido de lograr una educación que responda a los proyectos de sociedad de los pueblos indígenas determinados por su historia y construidos en su propio horizonte cultural y económico y en relación con la sociedad nacional y global. Ahí es donde tendrá que alojarse una educación para la vida, una educación propia que contribuya a mejorar las condiciones concretas, reales y productivas de las comunidades indígenas”.

Por su parte, **Giovanna Carrarini** en “**Iniciativas de alfabetización intercultural bilingüe: el rol de la sociedad civil en Bolivia desde la Reforma Educativa de 1994**” elabora un mapa detallado de las iniciativas de alfabetización intercultural bilingüe en Bolivia, dirigidas a la población indígena del país, en el año 2005. La autora, desde una perspectiva menos culturalista y más de derecho, presta particular atención a los cambios ocurridos en la educación alternativa de adultos desde la Reforma Educativa de 1994 desde la visión de los actores, sus finalidades educativas y políticas, sus estrategias de acción y de interacción a nivel local, nacional, regional e internacional. En su conclusión, Carrarini se adhiere al enfoque

instrumental y político de la alfabetización como un medio que contribuye a la independencia de pensamientos y actitudes y como una estrategia de acceso a la información, sin comprometerse con una postura hegemónica o contra hegemónica. “La lectura y la escritura son de por sí instrumentos. La adquisición de las destrezas de lecto-escritura abre el camino hacia el poder de una participación social independiente. Defino este poder como neutro, democrático y horizontal, porque garantiza a cada uno, en un segundo momento, la oportunidad de proponer y/o adoptar una posición ideológica en plena conciencia de la multiplicidad de perspectivas existentes. Se trata de una alfabetización que permite a los analfabetos aprender a leer y escribir lo que les interesa, de forma independiente de la ideología que puedan sustentar. Se trata de un derecho individual y colectivo y es necesario al vivir en interacción (directa o indirecta) con estratos y en ámbitos sociales letrados, donde se ejerce y administra el poder mediante la letra”.

Esperamos que el estímulo de las publicaciones que la FUNPROEIB Andes genere nuevos trabajos y permita complejizar las miradas hacia las acciones de las políticas educativas actuales para ayudar a trascender el nivel discursivo que se torna cada vez más estridente a riesgo de apartarnos de los hechos pedagógicos en las aulas y escuelas interculturales bilingües. Confiamos, además, en dejar cada vez más evidente la necesidad de contrastar políticas y prácticas en el área de educación especialmente cuando se trata de poblaciones indígenas multilingües y sociedades pluriculturales, para aprender a registrar y tomar en cuenta los procesos que se generan “de abajo hacia arriba”.

Inge Sichra

Cochabamba, febrero 2013

**LA BÚSQUEDA DEL TERRITORIO Y LA LETRA EN LA
SOCIEDAD CHIQUITANA**

FERNANDO PRADA RAMÍREZ

SEPTIEMBRE 2005

A los comunarios de Lomerio,
esa tierra de libertad

ÍNDICE

1.- La deslocalización del saber.....	20
1.1.- La voz de dios y las primeras huellas de la letra	28
1.2.- El ciclo de la goma.....	33
1.3.- La lucha por la tierra comunitaria de origen	36
II: Entre la letra y el silbido del jichi.....	39
2.1.- El uso de la lengua besiro en la actualidad	39
2.2.- La metáfora de la caza y el bilingüismo	46
2.3.- ¿El texto escrito silencia el silbido del Jichi?.....	49
2.4.- Antiparadigmas del deseo	61
2.5.- La socialización primaria y el saber chiquitano de los recursos naturales	65
2.6.- Los animales del jichi y la pesca humana.....	69
2.7.- Reproducción de los saberes en el chaco	74
2.8.- La Caza.....	83
2.9.- El saber abstracto del mito y los recursos naturales.....	86
III: Literalidad y escuela en la TCO de Lomerio	94
3.1.- El Instituto Lingüístico de Verano	95
3.2.- El bachillerato pedagógico.....	96
3.3.- El programa de alfabetización bilingüe de adultos	99
3.4.- El proyecto educativo indígena.....	99

3.5.- Los saberes chiquitanos y la escuela.....	103
BIBLIOGRAFÍA.....	112
ANEXOS.....	119

Ninguna cultura bebe de una sola fuente
Lucas Salvatierra. Comunidad San Lorenzo.

Este artículo¹ pretende acompañar analíticamente el proceso autónomo del pueblo chiquitano en busca del territorio y la escritura. Como otros pueblos indígenas de América, los chiquitanos percibieron el alfabeto como el sistema de legitimización de la usurpación de sus tierras, pero también, paradójicamente, como el medio que les permitiría legalizar, ante el estado, la posesión ancestral de sus territorios y de salvar lo poco que les quedaba ante los despojos de la sociedad nacional. Desde entonces, los chiquitanos no cesaron de perseguir la letra y de luchar por su derecho al territorio que sus antepasados les legaron y donde hasta ahora realizan sus labores productivas y extractivas de recursos naturales del entorno, organizan su vida espiritual y construyen sus relaciones socioculturales y económicas. Esta búsqueda del título que les dé el derecho propietario sobre sus tierras, les enseñó pronto que el saber es poder y la letra legalidad, que el conocimiento está intrínsecamente ligado a los sistemas de dominación o a las posibilidades de liberación. La palabra libera u oprime, es látigo o intemperie, encierro o sabana y selva.

¹ El presente trabajo se ha llevado a cabo en la línea de investigación de Conocimientos locales y diversificación curricular que el autor coordina en el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos, PROEIB Andes. Universidad Mayor de San Simón y Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). La investigación fue realizada en el contexto de formación de estudiantes de la Maestría en EIB, el primer semestre de 2004. Posteriormente, el 2005 se realizó la devolución de los resultados preliminares del trabajo y se realizaron talleres comunales que permitieron la participación de los actores locales en los resultados de la investigación y han sido incorporados en el presente informe. Mayor información sobre la línea de investigación se encuentra en la página web institucional: www.proeibandes.org. El correo del autor es: fprada@proeibandes.org.

En este contexto histórico, la escuela no fue producto del cumplimiento de las obligaciones constitucionales del estado nacional boliviano, sino fue más bien una conquista de la sociedad chiquitana y de las sociedades indígenas en Bolivia y parte de América en general en ese proceso continuo de construcción de ciudadanía y de afirmación de sus derechos colectivos ante los estados nacionales homogeneizantes y monoculturales. La historia de la educación indígena en Bolivia nos muestra un ejemplo claro de ello, entre 1910 y 1930, del nacimiento de las escuelas indígenas clandestinas articuladas al movimiento de los caciques aymaras apoderados como Santos Marka T'ula. Estos caciques apoderados defendían legalmente los derechos de las comunidades a sus tierras, legitimadas, según ellos, por los títulos coloniales otorgados por la corona española a nombre de las **markas, ayllus** y comunidades andinas que ya habían legitimado ante el estado colonial ese derecho propietario por medio del servicio de la mita minera en las ricas minas de plata de Potosí. En esas escuelas indígenas, a pesar de la prohibición de los patrones que decían “indio letrado, indio alzado”, se creaban clandestinamente las escuelas que enseñaban a los indios a leer y decodificar esos títulos de propiedad sobre la tierra que señalaban el límite entre la expropiación o la posesión. Desde la colonia la letra estuvo ligada a la legalidad del derecho propietario de la tierra, la usurpación de las tierras indígenas se realizó por medio de títulos propietarios escritos que eran emitidos por los reyes católicos en la metrópoli y otorgaban grandes repartimientos de tierras a aquellos que habían prestado destacados servicios a la corona española, generalmente en la guerra contra los indios, conquistando con la letra y la espada el territorio americano. Posteriormente, desde la primera constitución de la república de Bolivia promulgada por Simón Bolívar por medio de un decreto escrito se declaraban nulas las tierras de las comunidades indígenas. En los gobiernos liberales de fines del siglo XIX por medio de la ley de exvinculación una vez más la letra escrita pretendía despojar las tierras de las comunidades indígenas.

En 1952, la ley de reforma agraria determinaba la obligatoriedad de las comunidades indígenas de titular en forma individual sus tierras por medio de títulos escritos y pronto los indígenas de la Amazonía boliviana vería aparecer nuevos propietarios de sus antiguas tierras que se presentaban con un título firmado por el Consejo Nacional de Reforma Agraria. Recientemente, en 1994, cuando se produjo la expansión de la frontera agrícola de la soya impulsada por el proyecto Low Land del Banco Mundial, los chiquitanos vieron con sorpresa aparecer nuevos títulos escritos que otorgaban derechos propietarios sobre supuestas tierras fiscales que antes eran sus territorios ancestrales. Desde entonces, los pueblos indígenas buscaron decididamente apropiarse de la letra y su temible poder. Similares procesos históricos de alfabetización y lucha por la tierra sucedieron en otros lugares de América con Dolores Cacuango en Ecuador en 1945 (Rodas 1998) y el líder Nasa Quintín Lame (1880–1967) en Colombia (Rappaport 2000).

En la Chiquitanía y en Lomerio en particular, las comunidades también pasaron por el nacimiento de escuelas autogestionadas, en las cuales, los padres de familia sostenían a los maestros entregándoles productos agropecuarios o haciéndoles chacos para que vivan. Recién con la Revolución Nacional del MNR, en 1961 dicen los comunarios de San Lorenzo (taller comunal, 20. 05. 2004), el estado boliviano se hizo cargo de la escuela primaria de Pukio para toda la región. Más recientemente, cuando se realizaban las reformas estructurales del estado neoliberal, en la última década, entre 1996 y 1998, con el apoyo de UNICEF e IBIS Dinamarca, los chiquitanos emprendieron una masiva campaña de alfabetización bilingüe de adultos para apropiarse del nuevo marco legal del estado boliviano y leyes como las de participación popular o municipalización, la ley de tierras, la forestal y otras leyes que pretendía cambiar los escenarios políticos y socio económicos de la nación boliviana. Los chiquitanos adultos analfabetos no aprendieron a leer, pero sí empezaron a conocer esas leyes que les permitía participar en los gobiernos municipales, demandar al estado

boliviano los derechos sobre sus territorios ancestrales y sobre la gestión de los recursos naturales, en especial de los forestales. Los resultados técnicos de lecto escritura del programa fueron escasos, pero sus logros políticos fueron notorios². Más o menos en la misma época y en forma paralela, también con el apoyo de IBIS y UNICEF, el pueblo chiquitano impulsó el bachillerato pedagógico³ para formar maestros indígenas chiquitanos para sus escuelas. Desde entonces hasta la actualidad, la organización Central Indígena de Comunidades Originarias de Lomerio (CICOL) ha desarrollado una política sostenible que tiende a fortalecer la escritura alfabética en la sociedad chiquitana.

1.- La deslocalización del saber

La lucha por la posesión de la escritura y la introducción de la escuela en la sociedad chiquitana, paradójicamente, trajo consigo una serie de transformaciones sociales y epistemológicas profundas. Los nuevos modos de circulación del saber que introdujo la escuela, las diferentes formas de la construcción de los signos, sentidos y de la transmisión de ellos a la siguiente generación produjeron una fuerte mutación en la sociedad chiquitana. El saber escapó de las antiguas instituciones que lo transmitían y legitimaban, desde entonces fue esquivo con los agentes educativos locales que antiguamente lo sustentaban y administraban. La escuela y el saber de la escritura descentraron la cultura chiquitana y reconstituyeron el proceso epistemológico del aprendizaje, se produjo un desconcierto histórico que hizo tambalear los sistemas de conocimientos tradicionales. La misma constitución social de los sujetos sufrió fuertes y definitivas transformaciones. Las narrativas sociales que antes construyeron las identidades étnicas se volvieron más complejas y se deslocalizaron,

2 Evaluación del programa de alfabetización realizada por el autor por encargo de IBIS Dinamarca una de las instituciones financiadoras del proyecto.

3 Es una modalidad de titulación por la cual los estudiantes bachilleres durante los dos últimos años de su formación son capacitados en áreas de pedagogía y didáctica y reciben la acreditación respectiva para poder ejercer como maestros en el sistema educativo nacional. Estos dos procesos pedagógicos serán analizados más adelante.

ya no estuvieron más centradas en la familia o el chaco productivo donde antiguamente el niño observaba trabajar a los padres y aprendía las tradicionales tecnologías agrícola pecuarias. La escuela se constituyó en el nuevo centro de circulación y legitimización de los saberes, aceptó sólo algunos discursos como válidos y otros los excluyó por ser diferentes y supuestamente premodernos. Desde entonces se empezó a hablar castellano en las escuelas y se dejó de transmitir conocimientos en besiro, el aula sustituyó los espacios pedagógicos que la sociedad chiquitana había construido históricamente, la escuela absorbió la mayor parte del tiempo de aprendizaje de los niños y los contenidos que se brindaron a los niños fueron los de la cultura hegemónica que con violencia simbólica se presentaba como si fueran universales y los únicos válidos y científicos. Sólo en los intersticios que dejaba ese férreo sistema de la educación formal y pública, la sociedad chiquitana podía reproducir su sociedad mediante débiles procesos de socialización de sus miembros, en los cuales todavía se reconstruían los conocimientos propios del saber aprendido en la chacra y las complejas relaciones que la sociedad chiquitana establece con el monte y la extracción de los recursos naturales.

Ya Michel Foucault (1970) advirtió que en toda sociedad la producción de los discursos está controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros del lenguaje, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar la temible materialidad de los discursos cuando se convierten en prácticas sociales. Desde esta perspectiva, el discurso no es solamente aquello que manifiesta o encubre los deseos, sino que es en sí mismo objeto de deseo, ya no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino que es aquello por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse. Es el efecto de relato que denomina Faye (1985), o la producción de acción a través de los discursos. Relato que enuncia la acción y la produce al mismo tiempo. Claramente, en las sociedades modernas, es la escuela una de las instituciones que

tiene a cargo ese control de la circulación social de los discursos y, al mismo tiempo, el control de las acciones. Ella es un sistema de exclusión de ciertos discursos y la legitimización social de otros que se repiten en forma de textos y libros, cuyos sentidos se obliga a los niños indígenas a que los repitan mediante prácticas memorísticas y rígidos sistemas de evaluación escolar. La escuela es pues una institución que reconstruye socialmente la historia y erige una determinada política de la memoria en la sociedad, imponiendo los discursos que se deben producir socialmente de una generación a otra y determinando también aquellos discursos que están fuera de sus límites epistemológicos y éticos fijados por la sociedad hegemónica. Desde esta perspectiva, la historia de la educación en América nos muestra que la escuela, sistemática y permanentemente, emprendió la negación de los discursos de las sociedades indígenas, los consideró precientíficos y sin mayor valor para el proceso de modernización y construcción de los nacientes estado nacionales que, en el caso boliviano, como lo muestran los acontecimientos políticos y las rebeliones indígenas, no ha logrado aún configurar esa anhelada identidad nacional imaginaria.

Actualmente, incluso la escuela ha sido rebasada por nuevos lugares de producción de sentido, a través de la difusión cada vez más amplia de los medios masivos de comunicación, como la radio de ya larga data en la sociedad chiquitana y la televisión y el video que ya empiezan a difundirse en las comunidades. Las ciudades, destino de las migraciones temporales donde los padres llevan a los niños, se han convertido en realidades significantes desde donde se incorporan continuamente nuevos sentidos y otros valores. La ciudad construye diferentes imaginarios y sentidos sociales. Las instituciones externas de cooperación que empezaron a trabajar en la región con distintos proyectos de desarrollo también construyeron diferentes mensajes sociales de aquellos que la familia producía antiguamente ante el fogón y en el monte. Esta des-localización implicó también la diseminación del conocimiento, las fronteras entre lo propio y lo ajeno se hicieron más dinámicas y frágiles, los

discursos y saberes externos se volvieron cada vez más importantes y aquella literacidad que fue una lucha por la autonomía del pueblo chiquitano basado en su derecho al territorio, fue, paulatinamente, convirtiéndose en un intrincado proceso de etnogénesis y diseñando un complejo palimpsesto de constitución de identidades múltiples y dinámicas, de luchas políticas abigarradas y de transformaciones epistemológicas profundas y vertiginosas. La escritura produjo complejos cambios no sólo en la memoria colectiva, sino también en la identidad étnica chiquitana.

La familia fue la institución central para la circulación de los saberes en la sociedad chiquitana. Sin embargo, la familia, como institución educativa tradicional, ha sufrido profundas transformaciones debido fundamentalmente a la dinámica de la construcción de identidades étnicas cada vez más inestables y a la introducción de la escuela en forma incipiente y todavía elitaria hace 60 años y la reciente masificación de los 4 primeros años de escolaridad hace unos 15 años. Los procesos de etnogénesis y las nuevas formas de identidad del pueblo chiquitano de Lomerio han redefinido los objetivos sociales de la socialización primaria y del proceso educativo en general de los niños y jóvenes. Los ritmos y tiempos de la escuela han interrumpido en algunos casos las prácticas educativas chiquitanas y en otros las han fragmentado o distorsionado, cuando no explícitamente prohibido. El testimonio de Don Miguel Cuellar, Ipaye del Isosog, guaraní y sabio médico tradicional, puede ilustrar muy bien este proceso que también ocurre en la sociedad chiquitana, por eso y la precisión con la que expresa el problema educativo en una sociedad indígena con otro sistema pedagógico lo transcribimos en su extensión:

La escuela para nosotros es un mal necesario, hay que aprender a leer y escribir en este tiempo, en nuestros tiempos es un mal necesario y hay que aprender a hablar el castellano también, nadie lo cuestiona, como lo logramos eso sí es el problema, porque en las comunidades tradicionales que no entran, porque antes la educación era mucho más secuencial, de acuerdo a la edad, incluso con la lógicamente ¿porque se casan ahora las chiquitas tan jovencitas? por la escuela,

porque va a la escuela está en contacto, con sus compañeros. En fin, antes había un sistema de formación de la mujer, y era a los trece años cuando llega su primera menstruación, esa chica la guardan durante dos o tres años. Que tiene el guardar a esa chica, la guardan, le hacen dentro de su casa una habitación solamente para ella, su cama, y una dieta especial durante tres años No solo durante el día su vida es ahí. Ahí aprende a tejer, aprende a hacer cerámica, aprende todo lo que se llama el urbanismo, saludar, ser responsable, pero durante tres años sin salir.

Y cada mes que le viene su menstruación y el periodo que le dura el sangrado, esa mujer, esa chica tiene que estar en una posición sin moverse, y durante tres días y salir a asear su cuerpo solamente en la noche, control que llega a tener esa mujer de su cuerpo, porque esa es la finalidad, ella no puede salir a orinar a cualquier hora, tiene su hora, y eso es lo que se le mete en la mente, podemos estar aquí bailando y ella está adentro, no tiene que escuchar, se bloquea todo, no tiene que escuchar, no debe escuchar, le cortan el cabello y tienen que salir esa chica cuando el cabello este entre la cadera y la espalda antes no puede salir, ahí se le da todo el tratamiento, incluso tratamiento de cutis, le bañan con yetira, con todo, imagínese en una comunidad que haiga tres o cuatro chicas en este proceso, en el próximo arete⁴ tienen que salir .

Los jóvenes, todo el mundo se pregunta como va a salir, yo la vi cuando tenía 10 años ahora va a tener 16 años ¿cómo va a salir? ¿qué color tiene la piel? O sea, es todo un acontecimiento en la vida de la mujer, por eso la mujer para el urbanismo es muy importante, porque es la que guarda, tiene la sabiduría, porque en eso tres años, ella recibe toda la información, la historia, o sea, todo ahí aprende, esa es la escuela de la mujer, y al cabo de tres años sale y tiene autorización para buscar su pareja, si quiere, sino, no también, puede alargar más tiempo. Pero había un proceso de aprendizaje de la mujer mucho mas efectivo, ahora con la escuela, ya no puede faltar a la escuela por que le ponen falta, entonces eso influyó, yo pensaba, pensábamos algunos guaraníes, porque no convertimos los internados en un centro de ñemondia, ahí donde un internado, donde se meten como las monjas a rezar o algo así, pero esta vez no para ser monja si no para ser buena mujer, para ser todo lo que quieran buena madre, buena abuela, entonces viene la escuela y rompe todo eso, los hombres igual.

4 Fiesta guaraní que coincide con Carnaval

El hombre llega a una edad de 16 años y le colocan la tembeta, tembeta es una tarugo que le meten madera en la quijada para pasar de niño a ser adolescente, de un color y un tamaño, ese joven de 13 años empieza a hacer actividades que tiene que hacer llega a ser adulto, hay toda una ceremonia para pasar de se adolescente a adulto, le cambian otro color de tembeta cuando es adulto, cuando es adulto tiene derechos y obligaciones en la comunidad, y se prepara para casarse, ¿qué hace? Tiene que tener chaco, tiene que tener casa, tiene que tener todo, el hombre no se casa sin nada, tiene que tener todo bien, en cambio ahora no yesca y hambriento se buscan mujer, antes el hombre tenía toda una preparación antes del matrimonio, llega el matrimonio, la época de casarse, espera a la ñemondia que va a salir en el próximo arete, y si tiene buena suerte, bueno, se casa con esa chica que sale. Igual la chica si tiene suerte se casa en ese momento, si no encuentra pareja el próximo arete se casa, y si no tiene suerte espera el próximo arete y sino, bueno, ahí ya puede casarse con quien sea, cuando incluso puede casarse con un extraño ya no de la comunidad, ya no hace falta, ya no le cuestionan, pero si esta jovencita se casa con uno que no es de su comunidad, con uno que no es de su clan, de su categoría, tiene mucha crítica en la familia.

Es todo un proceso de aprendizaje, entonces eso rompe la escuela, llega la escuela, la escuela ya no hay como dice Miguel ya no hay tiempo para aprender para la vida. Entonces es difícil donde la ubicamos a la escuela, ¿donde entraría? (Seminarios de sabios indígenas. Cochabamba, Proeibandes, Octubre, 2003)

Antes, los niños aprendían en los ritos de iniciación, en las chacras de cultivo con sus padres, en lo profundo del bosque, ayunando y por medio de otras prácticas que los habilitaban para la vida de adulto en la comunidad. Ahora, la escuela no deja tiempo libre al niño chiquitano para acompañar a los pocos cazadores o shamanes que quedan y quienes todavía realizan actividades extractivas y espirituales en el monte. La escuela ya no deja seguir las huellas de los animales en el monte, las ha sustituido por las líneas rectas de los cuadernos y los libros escritos. Las fábulas de Esopo remplazan las antiguas narrativas del **Chobore** -dueño del monte y los animales- y ya no permiten escuchar el silbido del **Jichi** –dueño de las aguas en la religión chiquitana. No hay ya tiempo para los ritos de iniciación en el monte secreto y discursivo, poblado de huellas y mensajes, rumor de la sociedad y la historia de la ocupación chiquitana del territorio.

Los padres chiquitanos enseñaban a los hijos su oficio por medio de la práctica, pero al introducirse el libro en la enseñanza y la invención de la imprenta, la pedagogía tradicional fue sustituida por la escuela, donde la enseñanza se imparte ya no con la iniciación en la práctica, sino mediante el recurso de la abstracción introducida por el alfabeto y el libro. En este sentido, la escuela ha cortado los ritmos y los ciclos de aprendizaje que tenía antiguamente el niño chiquitano en el seno familiar. En ese corto tiempo de incursión de la sociedad nacional en el territorio chiquitano, ha habido una redefinición del sujeto mismo de la educación. La generación de conocimiento es cada vez menos centralizada territorialmente y las instituciones sociales de control del conocimiento sufren fuertes transformaciones. Los dispositivos técnicos de circulación de los saberes están en crisis. El niño habla otro idioma que el de sus padres, el castellano y ese monolingüismo muchas veces hace imposible la comunicación con los abuelos, quienes en muchos casos son también monolingües, pero en desuso. Esta situación sociolingüística nos muestra que se ha roto ese nexo intrínseco existente entre los conocimientos y la lengua y que la cadena epistemológica de la transmisión de los saberes es muy frágil entre las 3 generaciones. Otros códigos de conducta se han introducido. La presencia de la iglesia católica es un fenómeno sostenido y las iglesias evangélicas también se multiplican y aumentan sus feligreses en los últimos años.

Este artículo pretende precisamente analizar esa nueva configuración social que se ha producido con los cambios ocurridos en estas nuevas formas de circulación de los saberes y como se ha ido recreando la identidad del niño chiquitano en la actualidad en este nuevo sistema epistemológico emergente. Martín Barbero, en el diagnóstico que hace de las sociedades contemporáneas, describe una situación que bien puede ser aplicada a la sociedad chiquitana: “estamos ante un sujeto cuya autoconciencia es muy problemática, porque el mapa de referencia de su identidad ya no es uno solo, pues los referentes de sus modos de pertenencia son

múltiples, y, por tanto, es un sujeto que se identifica desde diferentes ámbitos, con diferentes espacios, oficios y roles” (Barbero 2003).

Este análisis se torna necesario, si se acepta la perspectiva de varios autores contemporáneos sobre la importancia creciente de la gestión del conocimiento en las sociedades contemporáneas y la actual revolución tecnológica que establece nuevos modelos de circulación de los saberes y, consiguientemente nuevas formas de construcción del poder. El conocimiento es la nueva energía social que ocuparon primero la fuerza muscular humana y después las máquinas (Barbero, 2003). En este sentido, el análisis de los sistemas de gestión del conocimiento en las sociedades indígenas es una labor política y epistemológica de primer orden. Gracias a la revolución tecnológica y la velocidad con la que fluye la información, el saber se ha convertido, en los últimos decenios, en la principal fuerza de producción. El saber es quizás el bien máspreciado en la estructuración mundial del poder. Así como los estados nación se pelearon por dominar territorios para controlar la explotación de materias primas, hoy, las sociedades contemporáneas compiten por dominar las informaciones y determinar cuales sistemas de saber son válidos socialmente (Lyotard 1990).

El presente trabajo analiza la actual circulación de los saberes en las comunidades de Lomerio y como estos saberes son transmitidos a los niños que asisten a la escuela y como éstos se articulan con la perspectiva política de defensa del territorio. El trabajo también pretende ser una contribución a la reflexión que realizan los propios chiquitanos sobre la gestión de su Tierra Comunitaria de Origen.

El pueblo chiquitano es uno de los más grandes en la región oriental de Bolivia. El censo de Tierras Bajas de Bolivia realizado en 1994 consigna 46.330 chiquitanos que habitan las provincias de Velasco, Ñuflo de Chavez, Angel Sandoval, Ibañes y Chiquitos en el departamento de Santa Cruz. Lomerio es una unidad geográfica cultural ubicada a 380 Km al nordeste de la ciudad de Santa Cruz

de la Sierra en la provincia Nuflo de Chávez. Se encuentra en una zona de transición entre el bosque tropical lluvioso de la Amazonia y los bosques bajos y espinosos de clima seco del Gran Chaco. La precipitación pluvial anual promedio es de 1.100 mm (Birk 2000). Según los datos de la Central Indígena de Comunidades Originarias de Lomerio (CICOL)⁵, actualmente, son 5445 habitantes en la TCO de Lomerio que es donde se realizó la investigación (Ver Anexo # 1). Junto con Monte Verde, son las dos primeras demandas de Tierra Comunitaria de Origen que el pueblo chiquitano ha presentado al estado boliviano.

1.1.- La voz de Dios y las primeras huellas de la letra

En la época colonial, el trabajo y las oraciones debieron llevar a los chiquitanos al paraíso, pero no los acercaron ni a sus puertas. La historia extravió esas promesas en su transcurso y el discurso de la evangelización y la lucha con la espada. Orar y trabajar no produjeron el advenimiento del reino de Dios en tierra chiquitana. La promesa de la redención no llegó, sino al contrario, el trabajo sólo incrementó la explotación de los chiquitanos en los talleres textiles y artesanales instalados por los jesuitas. A mediados del siglo XVI, en 1559, en San José de Chiquitos, los conquistadores españoles fundaron, en el territorio chiquitano, la primera ciudad de Santa Cruz de la Sierra, como un poblado para asegurar la rutas de la audiencia de Charcas a las misiones del Paraguay. En 1595, los españoles trasladaron la ciudad a su ubicación actual, más al sur oeste, y desde entonces conectaron las ricas minas de la Audiencia de Charcas con el Atlántico y, al mismo tiempo, controlaron las expansiones de las colonias portuguesas del Brasil sobre el sur de América. Frontera y tránsito configuraron la primera fase de ocupación colonial de la Amazonía americana (Riester, 1986). En estas condiciones históricas, los chiquitanos permanecían dueños de la selva y sus recursos naturales, ejercían

⁵ Datos proporcionados por el programa de Gestión Territorial Indígena. Agradecimiento especial a Miguel Ipamo, director del programa, quien generosamente contribuyó con datos para la realización del estudio.

un control cultural sobre su territorio y sólo tenían que permitir el paso de algunos viajeros casi ocasionales que cruzaban Sudamérica de océano a océano, del Pacífico al Atlántico o viceversa.

Sólo después de casi un siglo, en 1692, los jesuitas pudieron asentarse en el territorio chiquitano y empezar a ejercer ya un dominio permanente (ídem.). Tenían la misión de reproducir el modelo misional del Paraguay, como una alternativa de gobierno de los indios en las colonias de la corona española que remplazará las antiguas encomiendas de indios que se implementaron en los Andes y que habían mostrado ya su rostro cruel en el mundo entero y fueron tan criticadas en Europa. Desde las denuncias de Bartolomé de Las Casas sobre el sistema cruel de explotación a los que eran sometidos los indios originarios de las Américas por el gobierno de los conquistadores españoles en el sistema de “repartos” de indios y tierras a los primeros conquistadores, las críticas sobre la forma de colonización de la corona española aumentaron. El proyecto misional se planteaba como un proyecto civilizatorio moderno y alternativo que pretendía recrear la civilización europea en América, al abrigo de las en ese entonces nuevas utopías renacentistas. El intento barroco de refundar la sociedad occidental con otros órdenes y la tierra nueva produjo el sistema misional en América (Echeverría 1998). Los jesuitas introdujeron nuevas formas de vida entre los recién descubiertos chiquitanos y cambiaron su cultura material. Introdujeron la cría de ganado y sobre todo la producción industrial de textiles de algodón que significó otra organización social hasta entonces desconocida. Se instauraron por primera vez los poblados permanentes y se sedentarizó a una población hasta entonces itinerante. Las herramientas de hierro y los telares industriales produjeron nuevas relaciones de trabajo y, consiguientemente, una nueva forma de relacionarse entre las personas y entre la sociedad y la naturaleza del entorno.

Marshall Sahlins (1983), en un estudio clásico de la antropología, caracteriza a las sociedades nómadas como carentes del sentido

de posesión, afirma, con razón, que la propiedad y la movilidad son incompatibles. Para un cazador nómada que tiene que trasladarse de campamento periódicamente sus pertenencias son una carga, generalmente tiende a apreciar los bienes pequeños que se tornan preciosos. Es una excepción duplicar un bien económico que, a la larga, en el camino, se transforma en una carga. La utilidad queda pronto marginada por la necesidad del transporte. Sin embargo, su economía que en los manuales económicos está destinada a desempeñar el papel del mal ejemplo: la llamada economía de subsistencia, no es tan pobre como se cree. Sahlins incluso caracteriza estas sociedades nómadas cazadoras como las primeras sociedades de la abundancia ya que sus apetencias son escasas, pero en relación con ellas, sus medios de producción son abundantes⁶, esta su situación productiva hace que trabajen menos que nosotros; Sahlins, sobre la base de estudios de otros antropólogos, calcula entre 4 o 5 horas diarias. Además señala que su trabajo es discontinuo. Las poblaciones nómadas, según este autor, tienen escasas posesiones, pero no son pobres; la pobreza no es una determinada y pequeña cantidad de cosas, ni es sólo una relación entre medios y fines, es sobre todo una relación entre personas. La pobreza es un estado social. Sahlins invierte la fórmula tradicional de explicación del desarrollo de las civilizaciones y sostiene, al contrario, que la cantidad de trabajo per cápita aumenta con la evolución de la cultura y la cantidad de tiempo libre disminuye. La sedentarización de los chiquitanos por los jesuitas introdujo la idea de propiedad y produjo fuertes cambios en una sociedad que hasta entonces había permanecido nómada y que todavía hoy recurre a esas memorias largas y profundas. Con los jesuitas no sólo se intensificó el trabajo de los chiquitanos, sino que se hizo

6 Para Sahlins la economía de mercado es una institucionalización de la escasez "El sistema industrial y de mercado instituye la pobreza de una manera que no tiene parangón alguno y en grado que hasta nuestros días no se había alcanzado ni aproximadamente. Donde... la insuficiencia de recursos naturales se convierte en el claro y calculable punto de partida de toda la actividad económica" (1983:16) Y añade: "Ahora, en la época del más grande poder tecnológico, el hambre es una institución" (op. cit. 51).

que la gente trabaje más y se logró que más gente trabaje. Con las misiones se introdujo un proceso económico que la sociedad chiquitana ignoraba hasta entonces: la generación de excedentes.

Fueron 75 años de misión, de 1692 hasta 1767 cuando fueron expulsados los jesuitas de las todas la colonias de la corona española. En el territorio chiquitano crearon 10 misiones: Concepción, San Javier, San Ignacio; Santa Ana, San Rafael, San José, San Juan, Santo Corazón, San Miguel y Santiago (Riester 1976).

En los barcos españoles que llegaron a América, con las armas de fuego y el caballo, también se trajo la palabra de Dios, esta vez escrita, pétreo e invariable, llegó en forma impresa en la Biblia Católica. Desde esas misiones jesuíticas, los chiquitanos fueron evangelizados y se propagó la palabra del dios cristiano. Desde entonces, la espada, el fuego y la letra, establecieron un férreo dominio sobre las sociedades originarias de América. Sin embargo, debido a la creatividad del pueblo chiquitano y la complicidad de músicos europeos, pronto esa palabra se convirtió en música en las misiones chiquitanas y los dogmas cristianos se disolvieron en un hecho estético, sustituyeron los mandamientos de dios escritos en piedra por música de violines, pifanos y coros de voces indígenas. Aunque la palabra de Dios estableció un sistema rígido de dominación, la música de las misiones también puede verse como un acto de resistencia de los chiquitanos, una huida del dogma cristiano y un refugio en el placer y la sensualidad del sonido, lejos de la palabra que exige postración y obediencia, los chiquitanos entonan la canción que da goce y tocan la música que afirma la vida. Esa música sacra fue compuesta por compositores europeos y algunos mestizos. Los manuscritos de esas partituras fueron descubiertos por investigadores en 1990 en las iglesias de las antiguas misiones chiquitanas. Desde entonces, estas partituras están depositadas en la Iglesia de Concepción. Hoy son famosas en Bolivia y el mundo entero, por la realización del festival de música barroca de la Chiquitanía que cada dos años se celebra en esas

antiguas misiones. Sin embargo, eso que es interpretado como un acto de contribución de la religión cristiana y de los europeos a la cultura americana, también puede leerse como un refugio de sonidos, como una huida a la asiginificación de la música, a su dialéctica del silencio, sobre todo si se piensa que las letras de esas canciones en su mayoría eran en latín o castellano que los chiquitanos no entendían y, por lo tanto, la música carecía de mensaje, de don de mando. Mediante la música los chiquitanos evitaron la obediencia de la letra.

Pero esa palabra de Dios no sólo se convirtió en goce para los oídos chiquitanos, sino que además se imprimió y perpetuó en la letra, como antes, en la historia bíblica, los mandamientos de ese dios único se habían perpetrado escritos en las piedras de Moisés y sus mandamientos. “Desde ese momento...la voz ya no canta, pero dicta, edicta; la grafía ya no danza y deja de animar los cuerpos, pero se escribe fijada en tablas, piedras y libros; el ojo se pone a leer (la escritura implica una especie de ceguera, una pérdida de visión y apreciación)...Tal vez ahí empieza la cuestión “¿qué quiere decir esto?” y empiezan a prevalecer los problemas de exégesis sobre los de uso y eficacia. ¿Que ha querido decir el emperador, el dios?” (Deleuze 1974) Son las nuevas preguntas que pronuncian los chiquitanos. El primer catecismo en lengua chiquitana, besiro, probablemente, se imprimió en el siglo XVIII en las misiones jesuíticas. Posteriormente, en 1880, Lucien Adam y Victor Henry publicaron en Paris el “Arte y Vocabulario de la lengua chiquitana”. La iglesia evangélica, por medio del Instituto Lingüístico de Verano, tuvo también lo suyo y en 1980 tradujo al besiro el Nuevo Testamento en la variable dialectal de Lomerio. Posteriormente, desde la iglesia de San Ignacio de Velasco se imprimió la “Gramática de la lengua chiquitana” de Jesús Galeote (1993) quien había trabajado precisamente en la zona de Lomerio (Riester 1986). Esta introducción de la escritura tuvo profundas implicaciones en la construcción de los sistemas de conocimiento y sus formas de transmisión. Desde entonces y debido a la difusión masiva que produjo la imprenta, el libro ocupó un lugar privilegiado

en la enseñanza y la pedagogía tradicional basada en la práctica y la transmisión por medio de ella del maestro al discípulo, fue sustituida por la abstracción introducida por el alfabeto y el libro (Aristizabal 2003). La transmisión de los conocimientos por medio de la práctica fue sustituida por el aprendizaje silencioso del libro.

En las misiones jesuíticas, en forma paralela a la impresión de la palabra sagrada, la iglesia católica realizó la primera uniformación lingüística entre las diferentes variables dialectales del chiquitano. Algunos investigadores (Falkinger 1993, Riestler 1986) afirman la existencia de una gran cantidad de dialectos chiquitanos, pero las misiones católicas se apropiaron del *besiro* como la lengua general de la evangelización y con ella se uniformizaron las demás lenguas chiquitanas y precipitaron a algunas de ellas a su desaparición. Esta introducción de una **lengua general** en regiones de diversidad lingüística, como era el caso de la Chiquitanía, respondió a motivos religiosos y de Estado. Una lengua general permitía una evangelización más eficiente de los indígenas conquistados en América y era un factor de integración lingüística que establecía los principios comunicativos mínimos para alcanzar una gobernabilidad a largo plazo. Posteriormente, con el desarrollo de la sociedad nacional y la introducción del sistema público de educación en castellano, se produjo casi la total desaparición de los otros dialectos chiquitanos, quedando sólo en uso el *besiro* que se habla en la región de Lomerio y las variables dialectales que se hablan en Concepción, San Ignacio y San Rafael como las más significativas, pero ya con poca cantidad de hablantes (comunicación personal Paulino Parapaino y Pedro Ipamo).

1.2.- El ciclo de la goma

Con la expulsión de los jesuitas en 1767 se acabaron las “jaulas doradas”, como caracterizó Nordenskiöld a las misiones jesuíticas de la amazonía y empezaron las primeras incursiones de la sociedad nacional para ocupar de forma permanente el territorio chiquitano.

El chiquitano dejó de escuchar la palabra de Dios y sus cantos de alabanza y escucho el mensaje más cruel del trabajo y el mercado. Entonces empezó la larga y despiadada historia de la instauración de las estancias, especialmente ganaderas, que utilizaban mano de obra chiquitana y convirtieron las antiguas misiones en nuevos pueblos de mestizos, especialmente San Javier, Concepción y San Ignacio, desde donde empezaron a expandirse sobre al antiguo territorio chiquitano y a incorporar a los indígenas a las periferias de esos pueblos para asegurarse la fuerza de trabajo que necesitaban para sus actividades económicas.

A partir de 1880, el Acre, en la Amazonía boliviana, se fue convirtiendo en una de las regiones más apetecibles para la codicia de la sociedad nacional y capitales internacionales por sus riquezas en quina, castaña y sobre todo caucho. Entonces, ese proceso de ocupación de los territorios de los indígenas amazónicos se incrementó con el auge económico del caucho, del “oro blanco” como era llamado por los mestizos y extranjeros que se enriquecían con su explotación a través de la mano de obra indígena. Entonces, desde las antiguas misiones y esos nuevos pueblos surgidos de ellas, la sociedad nacional empezó la expansión hacia los territorios del norte de la Amazonia boliviana. Los mestizos incursionaron en los bosques caucheros, a más de 400 Km. de San Ignacio de Velasco que era entonces el poblado más al norte que existía, con esclavos chiquitanos encadenados u obligados a marchar a fuerza de las armas (Riester, 1976). Esta situación la sufrieron también otros pueblos indígenas Amazónicos, para quienes el caucho también significó la esclavitud en los centros de producción llamados “barracas”. Lo más grave fue la pérdida de control sobre sus tradicionales dominios territoriales. Los indígenas eran “enganchados” a la explotación del caucho con el pretexto de haber contraído deudas, reales o ficticias no importaba, en las estancias de sus antiguos patrones, quienes los internaban a las zonas gomeras o los alquilaban a terceros para que los utilicen en la explotación del caucho. La mayoría de los pueblos indígenas de toda la Amazonía fueron oprimidos por los rescatadores del caucho

durante el auge de la siringa a finales del siglo XIX y principios del XX. Fue en este ciclo económico de extracción de recursos naturales que empezó la incursión masiva de las sociedades nacionales en los territorios amazónicos, hasta entonces autogestionados por los indígenas y donde ejercieron un fuerte control cultural sobre sus territorios.

La Guerra del Chaco fue otro proceso histórico que para los chiquitanos, como para otros pueblos indígenas de Bolivia, significó una expansión de la sociedad nacional sobre los territorios indígenas. En esa confrontación bélica, a veces entre parientes, el estado obligaba a los indígenas a ir a luchar en defensa de una nación, la boliviana, que hasta entonces no les había significado ninguna pertenencia real de ciudadanía, ni protección de sus derechos, sino, al contrario, había contribuido mas bien a vulnerar esos derechos, sobre todo porque los había despojado, paulatina, pero sistemáticamente, de sus dominios territoriales. Sin embargo, la Guerra del Chaco significó también un encuentro con la sociedad nacional. Allí, los chiquitanos hablaron con los indígenas de los Andes, quechuas y aymaras, quienes tenían ya una larga experiencia en rebeliones contra las haciendas. Fueron precisamente esos excombatientes chiquitanos los que volvían de esa guerra, quienes habían tomado contacto en el frente de batalla con otros pueblos indígenas que vivían en condiciones diferentes de libertad relativa y resistencia continua, quienes también poblaron por primera vez Lomerio, según narra casi unánimemente la historia oral de las comunidades. Sin embargo, ese contacto y discurso contribuyó al aumento de la migración y el poblamiento de los primeros asentamientos libres chiquitanos en la región de Lomerio⁷.

El ferrocarril Santa Cruz–Corumba significó otra incursión decisiva de la sociedad nacional en los territorios chiquitanos. Si en Concepción

⁷ Los habitantes actuales de Lomerio sostienen que los primeros habitantes de San Antonio y de Puquio fueron precisamente excombatientes de la guerra del Chaco, por eso núcleo escolar se llama Excombatientes del Chaco. Sin embargo, Riester (1976) sostiene que los primeros asentamientos estables son de fines del siglo XIX.

y San Javier las estancias ganaderas expulsaron a los chiquitanos de sus antiguos territorios, la construcción del ferrocarril también significó una reducción del espacio vital chiquitano en la frontera sud oeste, ya que sobre la línea férrea se fundaron los pueblos de Taperas, Chochis, Robore, El Carmen hasta Puerto Suarez. Estas fueron poblaciones donde un significativo número de mestizos que llegaron del interior, se asentaron, al principio con actividades comerciales y, posteriormente, ampliaron sus actividades a los sectores agrícolas y ganaderos, con la consiguiente expansión sobre las tierras chiquitanas. Estos nuevos agentes económicos y sociales, no sólo invadieron los territorios chiquitanos, sino que también influenciaron en las comunidades provocando un proceso de aculturación agudo y de pérdida de valores propios de la sociedad chiquitana.

1. 3.- La lucha por la tierra comunitaria de origen

Históricamente, las tierras de Lomerio han sido un refugio de libertad. Durante la época de las misiones eran todavía una “terra incognita” y la única noticia que se tiene era que allí se refugiaban los indios que huían de la evangelización para poder seguir adorando a sus dioses, narrándose sus cuentos en besiro y huyendo del trabajo textilero agobiante de las misiones jesuíticas. También fue, posteriormente, refugio de rebeldes, durante la expansión de la frontera agrícola y la implementación de la actividad ganadera en la zona. En Lomerio empezaron a asentarse las primeras familias que huyeron de los patrones de Concepción y San Javier. Lomerio es la historia de la libertad chiquitana, de su huida y encuentro.

Gracias a esta construcción social e histórica del territorio, los indígenas de la Amazonía boliviana han conseguido, mediante movilizaciones y marchas en la década del 90, el reconocimiento del estado boliviano de las Tierras Comunitarias de Origen La primera marcha salió del Beni hasta La Paz en 1990 y la segunda en 1996 hasta que la nueva ley de tierras del Instituto Nacional de Reforma Agraria, (INRA) reconozca como una forma de propiedad

las Tierras Comunitarias de Origen (TCOs). La primera marcha salió del Beni hasta La Paz en 1990 y la segunda en 1996 cuando los indígenas de tierras bajas marcharon desde la Amazonía hasta La Paz y allí se quedaron hasta que la entonces nueva ley de tierras del Instituto Nacional de Reforma Agraria (INRA) reconozca como forma de propiedad de la tierra reconocida por el estado boliviano, las Tierras Comunitarias de Origen (TCOs)⁸. El artículo 171 de la Constitución Política boliviana reconoce “los derechos sociales económicos y culturales de los pueblos indígenas” y la ley 1715. La ley INRA en su artículo 3, además de garantizar los derechos de los indígenas a sus tierras comunitarias de origen, garantiza el uso y aprovechamiento sostenible de los recursos naturales renovables. El artículo 41 de la misma ley define las TCOs como los espacios donde los indígenas “mantienen y desarrollan sus propias formas de organización económica, social y cultural” (Vries, 1998). Importante es notar que la gestión y representación política de la TCO va más allá de la concepción agrarista de la reforma agraria de “tierras para quien las trabaja” y de la parcela productiva del modelo nacionalista de distribución de tierras. La actividad económica fundamental para los pueblos indígenas de las tierras bajas de Bolivia, como para otros pueblos de la Amazonía sudamericana, fue la caza, la pesca y la recolección de frutas silvestres del monte, es decir, las actividades extractivas y el manejo de recursos naturales como principal actividad económica y que suponen amplios dominios territoriales. Por eso, los indígenas del oriente, entre ellos los chiquitanos de Lomerio,

8 Artículo 3. III. Se garantizan los derechos de los pueblos y comunidades indígenas y originarias sobre sus tierras comunitarias de origen, tomando en cuenta sus implicaciones económicas, sociales y culturales, y el uso y aprovechamiento sostenible de los recursos naturales renovables, de conformidad con lo previsto en el artículo 171º de la Constitución Política del Estado. La denominación de tierras comunitarias de origen comprende el concepto de territorio indígena, de conformidad a la definición establecida en la parte N del Convenio 169 de la organización Internacional del Trabajo

Los títulos de tierras comunitarias de origen otorgan en favor de los pueblos y comunidades indígenas y originarias la propiedad colectiva sobre sus tierras, reconociéndoles el derecho a participar del uso y aprovechamiento sostenible de los recursos naturales renovables existentes en ellas.

reivindican su derecho al territorio y al manejo de los recursos naturales que en él existen. No se limitan a la tierra productiva agrícola. Estas dos formas de producción agraria marcan una diferencia histórica en las formas de posesión de la tierra.

El manejo diverso de los sistemas ecológicos y la actividad extractiva del monte característica de las indígenas, es la que ha permitido a los chiquitanos plantear de otra manera su lucha por la tierra: no desde el punto de vista de tierra para quien la trabaja de la mayoría de las reformas agrarias de Latinoamérica, sino como un espacio social donde se ejerce autodeterminación sobre el manejo integral de los recursos naturales. Se controlan las fuentes de agua, los recursos maderables del monte, las hierbas medicinales y los frutos silvestres, las fibras vegetales para tejer y las tierras para hacer arcilla, se controlan los animales silvestres y las raíces nutritivas. Frente a la visión agrarista de las reformas agrarias de los estados nacionales latinoamericanos y de manera similar a otros pueblos de la región amazónica, los chiquitanos reivindican su sistema extractivo del monte y el manejo histórico del territorio basado en la caza, la pesca y la recolección de frutas silvestres y plantas medicinales. No reivindican la parcela productiva de horizonte histórico sindicalista, la tierra, sino el territorio de donde extraen recursos naturales. Una concepción que no es sólo geográfica, sino que el territorio es un constructo social percibido como un ámbito de autonomía política, gobernado por una organización y autoridades propias y que responde a construcciones simbólicas legitimizadas socialmente en el ámbito local y regional.

Las TCOs del oriente boliviano muestran que el problema ecológico no es sólo un problema técnico económico de sustentabilidad, sino que es un problema político, de derecho propietario sobre la tierra y de gestión autónoma de los recursos naturales existentes en ella. Es en esta lucha por el territorio y el manejo autónomo de los recursos naturales, donde la educación puede jugar un rol importante. Contribuir en su real dimensión, con sus limitaciones y potencialidades, a que

los actores sociales institucionales potencien la gestión indígena del territorio de Lomerio. En ese sentido, la demanda territorial chiquitana es también una reivindicación cultural. Impulsan un derecho cultural que no es sólo su lengua o su música o su vestimenta, estigmatizadas por ciertas formas de consumo cultural como el folklore, sino que los chiquitanos de Lomerio abarcan el derecho fundamental del ser humano a su propio sistema de valores, de construcción y transmisión de conocimientos, de ordenamiento económico y formas de construcción social del poder político. No es el derecho humano de la democracia burguesa de ser todos iguales, sino del derecho a la diferencia, a la singularidad de sus modos de vida y a su manejo propio de los recursos naturales. La sociedad chiquitana ha establecido un orden económico y político de gestión del territorio. Desde esta perspectiva, es fundamental la educación que se brinda a los niños chiquitanos para alcanzar una sostenibilidad en la lucha política del territorio y el anhelo de autonomía. La histórica apropiación de la escuela por parte de los pueblos indígenas y la construcción actual de un nuevo modelo educativo que sea intercultural y bilingüe es parte integral de esa lucha política. En esta segunda parte del artículo, analizaré estos complejos sistemas educativos en la sociedad chiquitana y las transformaciones que en ellos se han producido, analizaré sus formas de crear conocimientos y sus sistemas de transmisión y reproducción de acontecimientos epistemológicos, para así lograr la reproducción histórica de sus sociedades. Estrategia política y epistemológica al mismo tiempo.

II. Entre la letra y el silbido del jichi

2.1.- El uso de la lengua besiro en la actualidad

Como en otros pueblos indígenas, la situación socio lingüística del pueblo Chiquitano es diversa y no uniforme. En la zona de San Javier y Concepción los hablantes de la lengua nativa son escasos y en su mayoría ancianos. En gran parte de los pueblos chiquitanos, la transmisión de la lengua patrimonial de generación en generación se

ha interrumpido y los padres ya no hablan con sus hijos en lengua originaria. En igual situación de desplazamiento lingüístico agudo se encuentran la zona de San José de Chiquitos y San Matías. En las zonas de San Ignacio y San Miguel hay una mayor vigencia de la lengua, pero igualmente es fuerte el desplazamiento lingüístico del besiro y la mayoría de los niños en edad escolar son ya monolingües en castellano. Esta complejidad en el ámbito regional se reproduce también a nivel local en la TCO de Lomerio. La investigación realizada muestra que en las comunidades de San Antonio, Puquio, Coloradillo es claro el desplazamiento de besiro por la lengua dominante, el castellano. La realidad de las comunidades de Palmira y Todo Santos es diferente, la lengua besiro es mucho más viva y algunos niños, sobre todo aquellos que han sido criados con sus abuelos, todavía hablan el besiro con las personas adultas y, excepcionalmente, entre ellos mismos. Según los datos del censo de la CICOL en el cantón de Santa Rosa del Palmar todavía existen casi un 5% de monolingües en besiro y en todos los otros cantones de la TCO los monolingües en lengua originaria son menos del 1%.

Lenguas habladas en los cantones de la tco de lomerio

Cantones	Monolingües chiquitanos	%	Monolingües castellano	%	Bilingües	%	Total
San Antonio	13	0,5539	944	40,22	1377	58,7	2347
Pukio	8	0,5731	156	11,17	1232	88,3	1396
Santa Rosa del Palmar	32	4,8855	432	65,95	191	29,2	655
San Lorenzo	1	0,1992	84	16,73	417	83,1	502

Fuente: Censo lingüístico de Plan de Gestión Territorial Indígena

Frente a la notoria pérdida de las otras variedades dialectales de la lengua chiquitana, en la zona de Lomerío, considerada como la más tradicional y donde supuestamente existe mayor fortaleza lingüística, sin embargo, la transmisión de la lengua originaria también ha cesado en la mayoría de las familias y, debido a que los padres ya no hablan en besiro con sus hijos, la lengua chiquitana está en un franco proceso de extinción. En la TCO de Lomerío es claro el fenómeno del desplazamiento lingüístico que, en un proceso unidireccional, ha ido del monolingüismo de lengua besiro de hace unos 50 años, a una situación socio lingüística cada vez más notoria de monolingüismo en castellano. Actualmente, esta situación de deterioro lingüístico puede ser observada claramente en las tres generaciones: la existencia de abuelos todavía monolingües en besiro, padres bilingües de lengua indígena y castellano y nietos e hijos en su mayoría monolingües castellano. Si consideramos que actualmente los padres ya no hablan con sus hijos el besiro y sólo lo hacen los abuelos es un panorama evidente de desaparición de la lengua. La siguiente tabla nos muestra el agudo desplazamiento lingüístico que ha habido en el uso de la lengua besiro respecto al idioma hegemónico del castellano.

Situación sociolingüística del pueblo Chiquitano

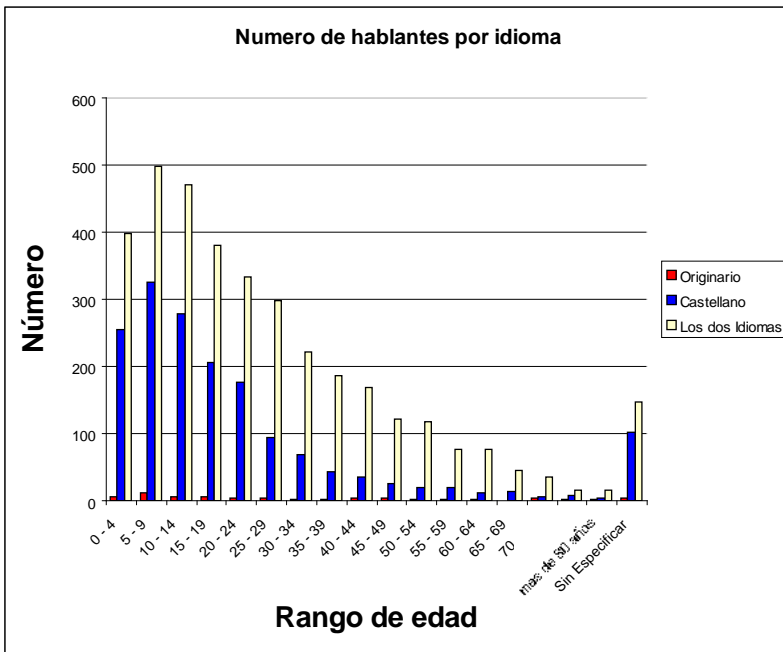
Rango / años	Monolingües chiquitanos	Monolingües castellano	Bilingües Cast-Chi	Total
6-14	16	9.907	3.012	12.935
15-29	6	7.501	3.307	10.814
30-44	57	3.515	2.354	5.926
45- +	142	2.520	2.844	5.506
Total	221	23.443	11.517	35.181
% 0-6	0.6	66.6	32.8	100
% 6-14	0.1	76.6	23.3	100

Fuente: Censo indígena.1994. En Carmen López. 1997.

La tabla nos muestra que el 66.6 % de los chiquitano es monolingüe en castellano frente a un muy poco significativo 0.6 % de monolingües chiquitanos. Más grave es aún el panorama, si pensamos que los monolingües castellanos suben un 10% más en los niños en edad escolar (6-14 años, 76%) frente al 66% de monolingües castellanos que existen entre los 0 y 6 años, es decir antes de entrar a la escuela. Es notorio que la transmisión de la lengua entre las generaciones se está interrumpiendo y que la escuela juega un rol importante en el desplazamiento lingüístico de las lenguas nativas y la imposición del castellano.

Los datos del censo de 2001, es decir, 7 años después varían significativamente sobre todo en relación a la cantidad de la población chiquitana que asigna 112. 218 chiquitanos, es decir más de un 300% de los 35.181 que contabilizaba el censo indígena. Los motivos claramente se deben más que a un crecimiento neto de la población chiquitana a la metodología seguida. En primer lugar, el censo de 2001 se realiza a nivel urbano y rural y es de suponer que los datos del 2001 nos muestran una buena cantidad de chiquitanos que ya han migrado a las grandes ciudades, en cambio el censo de Tierras Bajas es sólo rural. Otro motivo es que a diferencia del Censo de Tierras Bajas, el censo del 2001 ya toma en cuenta la categoría de auto adscripción y no se basa en el uso de la lengua como ocurrió en 1994. De todas formas los datos de la situación sociolingüística del pueblo Chiquitano no varían mucho y los monolingües en besiro han disminuido a la mitad y son sólo el 0,3 %, frente al 93 % de chiquitanos que ya no hablan su lengua (Molina y Albo 2006).

Este desplazamiento de la lengua besiro en el pueblo Chiquitano en general que nos muestran los datos, ocurre también en el caso de Lomerío, como nos lo muestra el siguiente gráfico, que es el que más nos interesa analizar ya que en este territorio se concentra la mayoría de los hablantes y es donde existe una alta fidelidad lingüística.



Elaboración propia en base a datos del Centro de Gestión Territorial Indígena. Ver cuadro estadístico en anexo n° 3

Si bien la situación socio lingüística varía de una comunidad a otra en la TCO de Lomerio, estos datos censales, levantados por la propia organización indígena el 2004, nos muestran claramente el desplazamiento lingüístico que existe en la región. En el gráfico se percibe que entre los niños en edad escolar (6-14 años) hay un alto porcentaje de niños monolingües en castellano (76%) y que, como muestran los resultados de ejercicios realizados con niños que asisten a la escuela, la mayoría de los niños chiquitanos no son bilingües funcionales y sólo acceden a palabras sueltas en la lengua originaria. Si pensamos que Lomerio es considerada por los propios chiquitanos de otras regiones como la zona de mayor lealtad lingüística, estos datos son realmente alarmantes. Cada vez hay menos hablantes del besiro, crece el número de los niños que ya son castellano hablantes y el número de bilingües aumenta en detrimento

de los monolingües en besiro. Lo más grave de esta situación es que la mayoría de los padres han dejado de hablar besiro con sus hijos y los pocos niños hablantes del besiro que quedan y asisten a la escuela, lo son porque se han criado generalmente con uno de sus abuelos, quienes son los que todavía transmiten la lengua. Producto de esta situación, la mayoría de los niños que asisten a la escuela sólo saben palabras sueltas, no declinan los verbos, ni distinguen los tiempos gramaticales o personas de la lengua⁹. Más complicado aún es este panorama cuando se piensa que el besiro es un idioma que, más allá de la diferenciación de género gramatical propio de algunos idiomas, distingue además claramente una forma de hablar del varón y otra distinta de la mujer, tanto en estructura sintáctica como en vocabulario¹⁰. Esta situación socio lingüística es expresada por una anciana en un taller comunal: “nuestros hijos ya no hablan besiro, hablan todo atravesao, nadie ya los entiende, los hombres hablan como mujeres y las mujeres como varones” (Taller comunal Palmira, 25 Mayo 2004).

Es notorio el desplazamiento lingüístico del idioma Besiro por el castellano. Existen muchos préstamos lingüísticos. Las investigaciones preliminares de la lengua realizadas por Carmen García muestran la crítica situación socio lingüística (Informe trabajo de campo. PROEIB, 2º semestre, 2004). En la unidad educativa de

9 Estos datos han sido recabados en conversaciones informales con los niños de la comunidad de Palmira y podrían orientar a pruebas lingüísticas más rigurosas y sistemáticas que se realicen en el futuro con niños en edad escolar.

10 En la gramática chiquitana de Adam y Henry leemos: “de la diferencia que hay entre el hablar varonil y el mujeril, y del género. Tampoco hay en la lengua latina la dificultad que más ponderan en la chiquita comúnmente diciendo que “las mujeres hablan lengua distinta de la de los hombres” (...) Oara entenderlo, supongase que todos los nombres, pronombres, verbos, preposiciones y adverbios, declinables y conjugables, tienen – para cuando se hay de hablar de tercera persona – una inflexión que podemos llamar VARONIL y otra MUJERIL, en singular y lo mismo en plural.

Ahora pues jamás las mujeres pueden usar de la inflexión varonil, sino es cuando refieren el dicho o cláusula que hablo un hombre. Al contrario, los hombres usan de ambas inflexiones, así en singular como en plural, pero con esta diferencia: que la de la varonil usan sólo cuando hablan de Dios o de las divinas personas, ode ángeles, domonios, hombres, dioses falsos” (Citado en Falkinger 1993).

Puquio, en los primeros años de primaria, son pocos los niños que hablan besiro, en 4º y 5º año sólo dos niños hablan el besiro. Al realizar algunos test preliminares sobre la lengua, pude percibir que los niños sólo hablan palabras sueltas, pero que cuando se trata de declinar no tienen ya la competencia, igual sucede con la conjugación en distintos tiempos gramaticales. En el mejor de los casos, los niños en edad escolar saben sólo palabras sueltas del idioma de sus antepasados. Ahora, la mayoría de los niños en edad escolar son monolingües en castellano y esa es la lengua de comunicación en el aula. Incluso en el recreo los niños se comunican en castellano. Por supuesto que cuando los niños escriben está nuevamente presente esa interferencia del castellano. En muchos casos solo re fonologizan en besiro la palabra castellana. Por ejemplo, un niño escribe en la pizarra *gatox*, *chanchox* en vez de las denominaciones en lengua originaria de **nomesixh** y **mapuchex** (Observación aula, Palmira, 20 mayo de 2004). En realidad en toda la TCO los niños bilingües que sin dificultad pasan de un código a otro y pueden hablar besiro y castellano son excepciones. Generalmente estos niños bilingües han sido criados por los abuelos o provienen de las pocas familias donde los padres, además de hablar con los niños en castellano, todavía se comunican en besiro entre ellos.

Debido a esta situación lingüística, en la escuela el besiro ya no es lengua de instrucción, es decir, ya no se transmiten conocimientos por medio de ella. Sólo en la escuela de Palmira, de las 3 comunidades estudiadas, el besiro es todavía lengua de comunicación y por medio de ella aún los maestros transmiten algunas consignas e instrucciones a los niños. En la escuela de las comunidades de San Lorenzo y Pukio, el castellano es la lengua de instrucción y comunicación. En la unidad educativa de Pukio se hace el intento de enseñar a los niños en besiro como L2, pero existe sólo un curso en el 8º grado y es notoriamente insuficiente para iniciar cualquier proceso serio de recuperación de la lengua. El horario consigna solamente dos periodos de 45 minutos a la semana.

Sin embargo, el prestigio político del besiro está todavía vigente y, al parecer, llegará a ser un criterio fundamental para elegir a la directiva de la organización chiquitana de CICOL en la siguiente Asamblea Consultiva. Los dirigentes generalmente hablan en las asambleas en castellano, pero, como ocurrió en San Lorenzo (Asamblea 22 de Mayo 2004), un criterio que la gente adulta exige para legitimar la autoridad comunal es que sus dirigentes hablen en besiro. En esa asamblea les exigieron a los dirigentes de la organización indígena CICOL que hablen en besiro. En las reuniones comunales de Palmira frecuentemente se habla en besiro, generalmente para planificar y ponerse de acuerdo sobre decisiones importantes sin que los extraños (en este caso los investigadores) entiendan. En todo caso, ante los ojos de los comunarios, la lengua otorga legitimidad política a los dirigentes de la Tierra Comunitaria de Origen. La lengua sigue siendo un criterio importante para la definición de la identidad chiquitana y el ejercicio político de control territorial.

2.2.- La metáfora de la caza y el bilingüismo

No sólo la poesía busca y acierta con júbilo en el ritmo y la palabra precisa. Las culturas humanas son también una forma propia de decir los aconteceres del mundo, de expresarse uno mismo en la metáfora y la ironía, el humor o el llanto que, a veces, como el punto final al poema, nos imponen el silencio, el mero acto, la comunión, el rito. En este sentido, los discursos culturales no deben ser comprendidos sólo como decir una cosa y no otra, un contenido implacable, único e histórico, sino que ese acto social fundante de elección de sentido es también hablar de una determinada forma, elegir las palabras y construir también las pausas, acertar en el ritmo y la imagen, expresarse del mundo y la vida, de la realidad cercana y amada en una elección estética. Se trata de palabras y silencio que cada sociedad construye y valora de diferente manera. Por el discurso, una sociedad se hace metáfora de sí misma y se ve, reflexiona sobre sí misma y concibe como conjunto articulado de relaciones humanas, tecnológicas y sistemas productivos

específicos de intervención en los ecosistemas donde viven. En la transmisión de sentido, el contenido y la forma se imbrican mutuamente, son inseparables como la luz de la luna y su oscuro lado, como las sensaciones de la piel y el cerebro que las procesa, como la palabra y el silencio de donde surgen y brotan. Las culturas son la elección fundante de analogía y ritmo, de la representación y expresión certera de los fenómenos que ocurren en el mundo real y que son inseparables de sus formas de expresión y lógicas de representación. En sus formas discursivas, las sociedades se piensan a sí mismas de una determinada manera, se representan colectivamente y se reproducen a sí mismas al transmitir a las siguientes generaciones sistemas de representaciones sociales que ordenan las experiencias cotidianas e históricas. Construida históricamente, la certeza que alcanza el poeta de que las cosas son sus nombres, la ejerce la cultura afirmando permanentemente el poder de las palabras, del orden de las cosas y los discursos. No en vano el acto poético no es muy distinto del hechizo y la magia. Ambos buscan más que un acuerdo, ser un acorde con la naturaleza como dice Octavio Paz, encontrar, o al menos recordar, en el discurso, el ritmo primigenio de la naturaleza y su poder creador, de la palabra fundante y el silencio generador. Al centro de la cultura y el poema está todavía la danza y el rito: la palabra sagrada que funda y recrea.

El indígena no sólo piensa diferente, sino que se expresa distinto, por eso, una labor fundamental de la interculturalidad y la etnografía no es sólo atender a lo que dice el indígena, darle la palabra, sino captar sus formas de decir, atender su representarse el mundo y, con la misma intensidad, observar cómo expresan formalmente esa representación. En oportunidad de un taller con la comunidad de San Lorenzo eso se hizo patente de manera clara, se puso a luz en sí misma, la metáfora reunió a los presentes y nos aclaró las ideas¹¹. En la oportunidad se

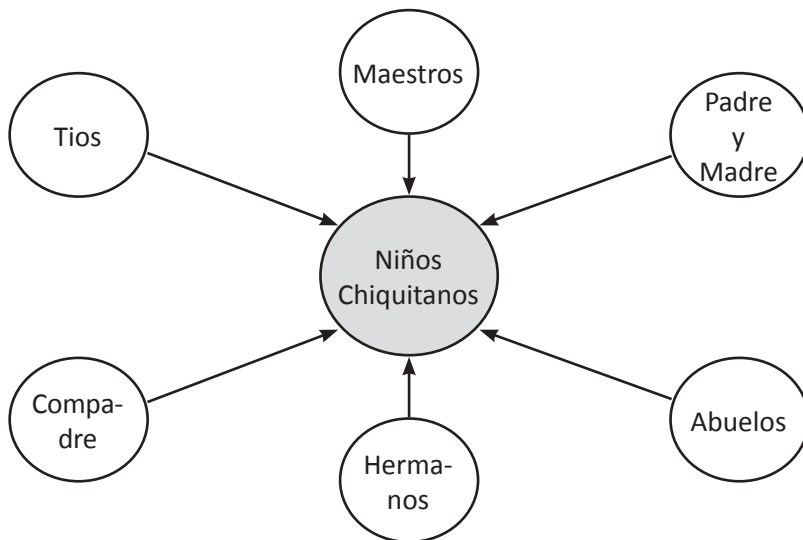
¹¹ Los talleres realizados en la comunidad de San Lorenzo, en realidad fueron reuniones comunales ya que fueron convocados por el presidente de la Organización Territorial de

discutían estos asuntos lingüísticos del desplazamiento de la lengua besiro por el castellano dominante. Los padres de familia expresaban el deseo de recuperar la lengua besiro. Expresiones que eran recodificadas y a veces complicadas y confundidas por los discursos de los miembros del equipo de investigación, cada uno tratando de explicar esa situación socio lingüística a la asamblea. En medio de la discusión se hizo la claridad, la cultura alumbró la conversación: una metáfora hizo comprender a los chiquitanos la complejidad del problema y los miembros del equipo de investigación supimos de inmediato que aquello que habíamos estado intentando decir gran parte de la noche, al fin se plasmaba en una metáfora chiquitana y las personas que asistían a la reunión la comprendían. Se producía la comunicación y las ideas se encarnaban en la propia cultura de ellos y la metáfora de la caza y el bilingüismo les aclaraba a ellos el complejo proceso de desplazamiento lingüístico que había sufrido el besiro en sus comunidades y nos aclaraba a nosotros los investigadores el deseo y el compromiso de los chiquitanos de recuperar su lengua de manera integral. En ese momento, se superaba aquella propuesta, hasta entonces sólo política, de querer recuperar la lengua exclusivamente por medio de la instrucción en la escuela y algunos padres de familia se daban cuenta de la importancia de la familia en la recuperación de la lengua.

Se había hablado de la lengua besiro en la escuela, de la transmisión y el uso de ella que hacen los padres de familia con sus hijos, del rol de los maestros, de los medios de comunicación, de las funciones del estado y el diseño de políticas lingüísticas. Entonces se paró don Benito, un anciano chiquitano y pasó a la pizarra a dibujar lo que hablábamos.

Base (OTB) a todos los comunarios. A diferencia de las comunidades de Pukio y Palmira donde también se realizó una reunión en cada comunidad, en San Lorenzo, los propios dirigentes pidieron una reunión semanal y se realizaron 5 reuniones con alta participación de los pobladores locales y altamente provechosas para el equipo de investigación.

Es como en la cacería –dijo don Benito- Si queremos atrapar al jochi¹² o al tatu¹³ de monte largamos los perros desde distintas direcciones, ellos lo rodean y no dejan que el animal huya. Igual debemos hacer con los niños: todos debemos hablarles en besiro, los tíos, los padres, los maestros. Mientras hablaba seguía dibujando.



Esta metáfora de la caza representa muy bien la percepción que adquirieron los chiquitanos acerca de que sólo la escuela no es suficiente para rescatar la lengua, que es una labor social de todos, principalmente de padres de familia, parientes consanguíneos y simbólicos. “Todos debemos hablar con nuestros hijos beciro, el padre, la madre, la escuela, el compadre, así como en la caza al tatú le rodean y no le dejan escapar al bicho, así hay que hacer con los niños...” (Reunión Comunidad San Lorenzo 19/V/04)

2.3.- ¿El texto escrito silencia el silbido del Jichi?

El desplazamiento lingüístico es una señal clara del también fuerte proceso de aculturación del mundo chiquitano. Diferentes ciencias

12 Chanco de monte

13 Armadillo amazónico.

sociales han mostrado claramente la estrecha relación que existe entre lengua y pensamiento, consiguientemente, el proceso de desaparición de una lengua significa también un debilitamiento del control cultural en general y de sus sistemas epistemológicos en particular. En el caso de Lomerio y la cultura chiquitana, esta mínima relación que existe actualmente entre la lengua y el pensamiento tradicional chiquitano es débil y está en vías de desaparición. La situación histórica ha provocado el fortalecimiento de los códigos dominantes, tanto lingüísticamente en el caso del castellano, como de las formas epistemológicas de representarse el mundo y de vivir en la sociedad nacional. El gráfico nos muestra la invasión de los códigos dominantes de la cultura nacional en el espacio simbólico chiquitano, tanto en el ámbito lingüístico como de pensamiento .

Conjunciones y disyunciones de pensamiento y lengua



Como vemos, no se trata solamente de un proceso de desplazamiento lingüístico y epistemológico sino que, paralelamente, en esas zonas de interjección cultural se producen profundos procesos de etnogénesis de la cultura chiquitana en los cuales ella misma se transforma y renueva. La cultura cambia y soluciona problemas de la vida contemporánea. Esa lógica de frontera, de límite y contacto, de resistencia y subordinación, de afirmación de la identidad e intercambio simbólico y técnico, produce una nueva visión de

mundo, otra forma de conocer y actuar, de sentir, en síntesis, una nueva forma de vivir que, como hemos visto, ahora está muy ligada a la gestión de la tierra comunitaria de origen. Si aceptamos la tesis de Jack Goody (1977) esta recreación de identidad está muy ligada a las características estructurales de la memoria oral, que, como él afirma, es una memoria “reconstructiva” o creativa a diferencia de las sociedades donde la transmisión de los conocimientos y mensajes ocurre por medio de la escritura/lectura y donde la rememorización es predominantemente reproductiva. Los pueblos chiquitanos, siguiendo la lógica de la performance del discurso oral, de la variación singular del narrador y la cultura local y sin pretensiones de universalidad, no repite al pie de la letra - o postrado - el texto escrito, sino que el discurso se transforma constantemente en la versión de cada narrador, de cada pueblo y cada región, conformando así un sistema de variaciones locales e individuales.

En forma paralela a la pérdida de la lengua, el discurso mítico, como una forma de construcción de conocimientos del pueblo chiquitano, se silencia, la palabra sagrada calla, el monte y el agua ya no hablan. Sin embargo, también hay momentos en los que el Jichi, el dueño del monte, llama a los chiquitanos, nuevamente los convoca; lo escuchan atentamente, sienten temor, pero disimulan, se hacen a los que no han escuchado nada, siguen su camino, pero ya saben que el Jichi los está mirando, está controlado y cuidando el manejo que los chiquitanos hacen de los recursos naturales, este cuidado de los animales salvajes, las plantas y el agua. Saben que jichi los puede castigar llevándoselos presos a su mundo o premiarlos otorgándoles animales para cazar.

Hay desplazamiento lingüístico proporcional al proceso de aculturación. Sin embargo, los niños siguen aprendiendo, a pesar de toda la pérdida de control cultural, los mayores construyen y transmiten sus conocimientos con relación al manejo de su entorno natural y los ecosistemas donde viven, enseñan a sus hijos las actividades agrícolas fundamentales para su sobrevivencia, les

enseñan los secretos de la cría de ganado y algunos padres, ahora la minoría, les siguen enseñando a sus hijos el arte de la caza, la forma de seguir las huellas, de sentir los olores, de reconocer los lugares donde los animales van a beber, sus senderos y hábitos alimenticios y sexuales. Los niños conocen las hierbas medicinales y las frutas comestibles. En el transcurso de la investigación se hicieron talleres con los niños y adultos sobre hierbas medicinales, el calendario agrícola y tipos de suelos. Los resultados comparativos de esos talleres muestran que los niños saben casi lo mismo que sus padres, reconocen las hierbas medicinales, saben las enfermedades que curan y las recetas para su preparación, aunque esto último tal vez no con la precisión de sus padres. A continuación presentamos las matrices elaboradas en talleres con los niños de 3º, 4º y 5º grado de las unidades educativas de San Lorenzo y Pukio.

Matriz de medicina chiquitana

Árboles	Cura	Preparación
Copaibo	<ul style="list-style-type: none"> • Heridas y cortadura • Resfrío • Reumatismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Horadar el palo y sale una resina como miel o aceite que se unta a la herida. • Cáscara se hierve y se toma tibio. • Cáscara hierve- y se baña y frota.
Pesoe	<ul style="list-style-type: none"> • Resfrío. • Mujeres al dar a luz. • Dolor de cabeza. • Dolor Barriga • Disentería. 	<ul style="list-style-type: none"> • Al fuego fritan y tuestan la fruta, el aceite que sale se derrite en dos cucharas agua y se toma caliente.
Cuchi	<ul style="list-style-type: none"> • Fracturas y heridas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se machuca la corteza y se hierve hasta que salga una jalea, eso se pone en parche y se faja con tabla para que no se mueva. Hasta que se desprenda.

Alcornoque (para todo)	<ul style="list-style-type: none"> • Vesícula. • Apéndice. • Riñones. • Pulmones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hierve corteza con 3 lt. Agua. • 1 lt. De Jarabe. Se toma hasta acabar el litro. • 1 cuchara-mañana y noche.
Tipa	<ul style="list-style-type: none"> • Vesícula. • Hígado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se machuca la corteza y se la hierve en 3 litros de agua. • 1 lt. Jarabe y se toma.
Matasarixh	<ul style="list-style-type: none"> • Purgante 	<ul style="list-style-type: none"> • Raíz-raspa y hierve.
Orisapayu Lomerío	<ul style="list-style-type: none"> • Resfrío. • Parto. <p>(prevención resfrío-barriga) Aumenta la sangre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Raíz-se raspa-y hierve, después-colar y-tomar con chicha dulce.
Hierbas	Cura	Preparación
Vira vira Negra	<ul style="list-style-type: none"> • Dolor de barriga. • Resfrío. • El Sereno (el rocío da dolor de barriga.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Hervir la flor y tomar el té.
Caré	<ul style="list-style-type: none"> • Empacho. • Purgante. • Bichos 	<ul style="list-style-type: none"> • Hervir la raíz. • Machucar 3 gotitas de aceite de pata de vaca. • Hervir la hoja y tomar media tacita ayunando 2 horas.
Masiare	<ul style="list-style-type: none"> • Apéndice 	<ul style="list-style-type: none"> • Raíz –se muele, se hierve, se cuele la hierva y se mezclar con la wira-wira negra y el alcornoque chico.
Limón. (Nativo, sutil)	<ul style="list-style-type: none"> • Apéndice 	<ul style="list-style-type: none"> • Antes de hablar se toma. • Primer día – 1 limón. • Segundo día – 2 limones, hasta llegar al séptimo día.
Ocorosillo	<ul style="list-style-type: none"> • Diarrea. • Sentarse al caliente. • Calor en la barriga. 	<ul style="list-style-type: none"> • Moler y exprimir la hoja. Tomar el jugo. • La hoja molida (jachi) ponerse a la barriga.

Tabaco	<ul style="list-style-type: none"> • Dolor de oídos. • Arrebato. • Dolor de barriga.. • Para que los niños caminen rápido.. • Arrebato fuerte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jasonear charuto (cigarrillo de hoja de tabaco puro). Fumar el humo al oído.. • Se hierve la hoja con sal y se toma para transpirar. Al día siguiente echar la ceniza para que el viento no entre por los poros. • Charuto, apretar con el dedo la nicotina. • Pucho- con el aceite de pata de vaca, diesel , friccionar la cadera y las piernas. • Bañarse con la hoja verde.
Pie de anta	<ul style="list-style-type: none"> • Picadura de yope 	<ul style="list-style-type: none"> • Moler y exprimir la hoja, tomar medio vaso, también lavar la herida..
Pegapega (naumes)	<ul style="list-style-type: none"> • Picadura de yope. 	<ul style="list-style-type: none"> • Moler y exprimir la planta y tomar medio vaso.
Sauco	<ul style="list-style-type: none"> • Fiebre 	<ul style="list-style-type: none"> • Bañarse y tomar la hoja.
Sueda suelda. (Paxchaux)	<ul style="list-style-type: none"> • Fractura de hueso 	<ul style="list-style-type: none"> • Moler la hoja y poner sal, para luego envolver con madera.
Colonia	<ul style="list-style-type: none"> • Vómitos 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar en fusión la flor
Alcanflor	<ul style="list-style-type: none"> • Controla la fiebre, el resfrío, el reumatismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Bañar al niño.
Paja cedrón.	<ul style="list-style-type: none"> • Para el dolor de estómago. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar en té su hoja.
Paja carona	<ul style="list-style-type: none"> • Para el resfrío. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bañarse con las hojas y tomar 3 traguitos..
Nobata:sux	<ul style="list-style-type: none"> • Cura el susto de los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bañar a los niños y adultos..
Coca del monte	<ul style="list-style-type: none"> • Para curar el resfrío, el mal de ojo, el dolor de muelas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar sus hojas en té y lavarse con agua tibial..
Santa Lucía.	<ul style="list-style-type: none"> • Para el mal de ojo. 	<ul style="list-style-type: none"> • El líquido de la pepa echar en el ojo.
Macororó	<ul style="list-style-type: none"> • Para el mal de ojo. • El aceite de la semilla limpia el estómago. 	<ul style="list-style-type: none"> • Raspar el tallo y el jugo poner al ojo. • Tomar el aceite.
Sandía	<ul style="list-style-type: none"> • Controla la fiebre y el dolor de barriga. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar molido.
Pabi	<ul style="list-style-type: none"> • Para la fiebre y el dolor de barriga. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar molido.

Piñon	• Cura la cortaduras y las heridas.	• Al colocar la resina en la herida, esta desinfecta..
Bola de Perro. (hettatamocox)	• Combate contra los cuerpos extraños (brujería).	• Bañarse.

Fuente: Elaboración propia

Medicina de animales

Animal	Cura	Preparación
Tatu	• Cáscara,	• Quemar la cáscara y hervir – Desinflama el apéndice.
Peji	• Para la tos. Cuando se quedaron dormidos al sereno o al rocío.	• Manteca, tomar, calentar en una cuchara la manteca con ajo y friccionar el pecho.
Pejichi	• Manteca.	• Para la gripe, se fricciona.
Uña de anta		• Se quema y se hierve.
Cáscara de peta		• Se quema y se hierve
Tejón	• Manteca, para el dolor de espalda. • Pichi tejón (los de 70 hombres) para el dolor de oído.	
Jochi Pintado.	• Para la picadura de víbora, para la bilis y es anestesia. • Para el mal de vista, el oído, la dentadura; comían la carne caliente.	• Hiel hervida.
Mono espino.	• Para la hemorragia.	• Se quema el pelo y se toma en té
Cien Pies.	• Para la vista.	Quemado y retostado se toma en té.

Fuente: Elaboración propia

Clasificación chiquitana de los suelos

Suelos	Cultivos	Ciclo agrícola
Taturicürr (tierra colorada)	<ul style="list-style-type: none"> • Maíz, arroz, plátano, caña de azúcar 	<ul style="list-style-type: none"> • 5 años. 1º año maíz, fréjol, algunas familias ya siembran plátano. 2º año: maíz, arroz, fréjol. 3º año maíz, 4 año, maíz, 5º año, generalmente yuca. Luego entra en descanso, puede durar 2 o 3 años más con yuca y como barbecho algunas familias plantan cítricos u otros cultivos perennes.
Cübusicürr (tierra negra)	<ul style="list-style-type: none"> • Maní, arroz cuando es bajo (tierra inundadiza) 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 años. 1º año: maíz o arroz, 2º año: Maíz y 3º año yuca, luego entra en descanso, barbecho por 3 años y de nuevo empieza otro ciclo agrícola.
Cüósosa arenosa)	<ul style="list-style-type: none"> • Maní, camote, yuca 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 año.
Arrincasa pedregosa	<ul style="list-style-type: none"> • Chirimoya, naranja, mandarina, cítricos y a veces maní 	
Arcillos	<ul style="list-style-type: none"> • Plantas silvestres útiles: Achachairú, guapomó, motacú 	<ul style="list-style-type: none"> • Sirve para la elaboración de artesanías.

Fuente: Elaboración propia

Calendario agrícola

Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	noviembre	diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril
Se rozea Se sendea y se cosecha el maíz.	Se tumban los palos.	Secado del chaqueo.	Se quema (el chaqueo ahora es más tarde, porque el alambre permite un encerrado Más rápido del terreno, en cambio antes la construcción del cerco duraba más porque se hacía con palos).	Se realiza el alambrado.	Se realiza el alambrado y el chafreado. Se vuelve a quemar.		Ahora se siembra el maíz.	Ahora se siembra el maíz, el arroz y el plátano.	Ahora se siembra el maíz, el arroz y el plátano.	Antes se cosechaba el arroz y el maíz.	Antes fue la última cosecha del arroz.
Antes se sembraba La yuca, la caña, joco, zapallo y camote.	Antes se sembraba, yuca, sandía, joco, zapallo y camote.			3 años de sequía en 1970 hubo una sequía grande y en monte Verde se tomaba chicha de totai porque no había maíz.	Antes se sembraba el maíz y el plátano.	Antes se sembraba el arroz.	Antes se sembraba el arroz.	Antes se sembraba el maní.	Antes se sembraba el maní, el fréjol y la cebolla.		

Como vemos en estas matrices el sistema educativo chiquitano sigue funcionando eficientemente en los resquicios que les ha dejado la escuela y la evangelización. Otro aspecto de relevancia es que si bien puede existir un fuerte desplazamiento lingüístico y una erosión del sistema cultural, sin embargo, el conocimiento productivo está casi intacto en los niños, lo cual nos muestra que la reproducción de los sistemas de conocimientos está en estrecha relación con los intereses de la comunidad y su vida económica.

Las preguntas que intentamos responder en este trabajo preliminar apuntan en esa dirección y son ¿cómo aprenden y conocen los niños en este contexto de desplazamiento lingüístico y de profundas transformaciones epistemológicas y axiológicas que experimenta la sociedad chiquitana? ¿Cómo los chiquitanos de Lomerio siguen transmitiendo sus conocimientos y reproduciendo su cultura en los cambiantes contextos contemporáneos y a través de una lengua distinta a la patrimonial? ¿Cómo se producen los procesos de socialización en la sociedad chiquitana y cómo aprenden los niños y las niñas de sus padres? ¿Qué metodologías de construcción de conocimientos todavía utilizan los chiquitanos para reproducir su sociedad en las generaciones nuevas?

Las teorías educativas sobre los procesos de socialización nos informan que todas las culturas comparten la necesidad de incorporar a los nuevos miembros que nacen a la vida cultural de la comunidad como un requisito para lograr la reproducción de sus sociedades, de sus valores y sus sistemas productivos y tecnológicos. A este proceso de socialización y a la ínter actuación de padres e hijos, Rogoff (1993) denomina la participación guiada. Es un proceso en el cual los papeles que desempeñan el niño y su cuidador están entrelazados, de tal manera que las interacciones rutinarias y continuas entre ellos y la forma en que habitualmente se organizan las actividades productivas o recreativas proporcionan al niño oportunidades de aprendizaje tanto implícitas como explícitas. La misma autora aclara:

[...] es posible que la participación guiada esté ampliamente extendida por todo el mundo, aunque existen diferencias culturales en relación con la forma en que se organizan las actividades de los niños y la comunicación con ellos. Dichas diferencias se relacionan, sobre todo, con las metas del desarrollo –qué lecciones se deben aprender- y los medios que están al alcance de los niños, bien para observar y participar en actividades que tienen especial valor en esa cultura, bien para recibir enseñanza fuera del contexto específico de las actividades que exigen poner en práctica destrezas específicas. (Rogoff 1993, 149)

¿Cuáles son esas singularidades de los padres al acompañar y organizar la transmisión de conocimientos en la sociedad chiquitana? ¿Cómo construyen socialmente los discursos, cómo encuentran las palabras precisas que nominan el universo y sus relaciones? ¿Cómo consiguen que sus formas discursivas se transmitan de generación en generación? Son algunas preguntas que se pretende responder en este trabajo.

Cuando se les pregunta a los adultos sobre cómo les enseñan a sus hijos, la respuesta es similar a la que se da en otros pueblos indígenas, "no les enseñamos, ellos aprenden solos, mirando, escuchando y a veces preguntando" (Taller comunidad Palmira, 25 mayo de 2004). Al organizar y formalizar la transmisión de conocimientos, las sociedades indígenas, como otras sociedades, construyen una precisa ruta pedagógica del aprendiz, conformando así un verdadero currículo cultural. La secuencia pedagógica y la temporalidad de la enseñanza en el niño chiquitano ha sido construida social e históricamente. Como en varias de las sociedades indígenas, el proceso inicial de aprendizaje está dado por una preliminar familiarización con los instrumentos y materiales que generalmente el niño pasa a las personas mayores o ve como ellos los manipulan, ya se trate de los hilos para el tejido de hamacas, las palmas para el trenzado de **jaseye**¹⁴ o las fibras vegetales para la elaboración de la red para pescar. La primera fase es pues de colaboración y el niño

14 Canasta hecha de palma de motacú.

chiquitano actúa como un ayudante de la persona mayor que realiza la actividad, en esa fase el niño debe atender y prestar atención a lo que hacen los mayores, mirando, escuchando y, eventualmente, preguntando. Posteriormente, recién el niño realizará la actividad, primero en miniatura y, posteriormente, con grados crecientes de dificultad hasta llegar a realizar autónomamente el trabajo. Durante esa fase de aprendizaje, a diferencia de las sociedades alfabéticas, antes que indicar verbalmente al niño cómo se debe hacer, el padre le enseña a concentrarse y observar. “No le enseñamos a hacer, le enseñamos a mirar y escuchar” (Comunicación personal con Miguel Ipamo 25.5.04). En esa relación de observación, el niño no es un sujeto pasivo, al contrario, es activo, dinámico y, a partir de lo que observa y escucha, empieza él mismo a construir sus conocimientos, frecuentemente por medio de la práctica, se apropia de los saberes de los mayores y su sociedad y, al mismo tiempo, los recrea en ese nuevo contexto social emergente. Es precisamente esa observación activa la que cultivan los padres indígenas, valorando la capacidad de plantear preguntas que tiene el niño, la habilidad para aprender sobre la base de la observación, a escuchar atentamente el diálogo de los mayores.

Esta libertad pedagógica es otra diferencia con las culturas escritas, donde los niños deben interiorizar mensajes ya predeterminados por la sociedad, teniéndolos a veces incluso que aprender de memoria y repetirlos “*al pie de la letra*”, casi postrados ante el omnipotente mensaje escrito. Así fueron las campañas de evangelización de los indios en el nuevo mundo, quienes fueron obligados a repetir las palabras del catecismo que pronunciaba un dios que no comprendían y en una lengua que no conocían. Así fue, posteriormente, la cultura memorística de los sistemas educativos latinoamericanos que también obligaban a repetir de memoria los conocimientos de una ciencia supuestamente universal. “*La letra entra con sangre*”, decían los pedagogos para justificar esa violencia que entonces no era solamente simbólica. Esta es otra ruptura que establece la escuela con el horizonte epistemológico del niño

indígena, le impone el dictado y un aprendizaje de memoria. Sobre la construcción autónoma de aprendizajes con la cual han sido criados los niños y niñas chiquitanos, la escuela les hace repetir la palabra del libro y la sentencia de la ciencia o el estado. El niño chiquitano tiene una construcción de los aprendizajes que no está focalizada exclusivamente en la actividad verbal, menos aún literal; en este sentido, la lógica que pretende imponer la escuela es ajena a su proceso de aprendizaje, significa una ruptura metodológica. El niño chiquitano, como la mayoría de los niños indígenas construye sus aprendizajes con la mirada, palpando, en el acto y la práctica, en el movimiento tan preciso del cazador o el pescador que acierta con su arpón sobre el pez que comerá. La representación física o imitación de las actividades de los mayores, como en otras sociedades indígenas, es fundamental en la educación chiquitana.

2.4.- Antiparadigmas del deseo

La ausencia de autoridad pedagógica rígida en la sociedad chiquitana permite una expansión libre del sujeto, del sí mismo. El objetivo es construir aprendizajes autónomos y, al mismo tiempo, separados etáreamente, para incentivar la autoconstrucción del saber, afirmar la libertad epistemológica y evitar el excesivo control y vigilancia de parte de los adultos sobre los procesos de aprendizaje de los niños. Gran parte del aprendizaje del niño chiquitano ocurre entre pares, entre los mismos niños que conversan entre ellos e imitan a sus padres en el río, la laguna o la casa. La sociedad chiquitana construye un aprendizaje del niño que no es pasivo, sino lo induce a construir activamente sus propios conocimientos, equilibrando el mandato verbal y la observación y experiencia propia. Es la escuela la que produce una ruptura en esta educación constructivista, cuando pretende enseñar al niño en una actitud pedagógica pasiva de copiar el texto escrito o una atención repetitiva y memorística.

Para nosotros trabajar la chacra es felicidad; cuántas veces con buen trato que damos a las plantas, de una resultan dos y tres variedades. La chacra te enseña a querer. Castigo puede ser cuando te haces esclavo del algodón o maíz, pero para el que tiene de todo, la vida es gozo. (Asociación Urpichallay 2000:28).

Las enseñanzas y los aprendizajes en la chacra, según el testimonio de este labrador, son felicidad. Este testimonio de un indígena andino representa bien esta pedagogía del deseo y la libertad que desde niños construyen los pueblos indígenas. El monocultivo es pérdida de libertad, esclavitud del mercado, el trabajo y la jerarquía social que introduce. La diversidad es gozo, es libertad, autosuficiencia, se mueve en el paradigma del placer y no en el paradigma moderno de la razón y la acumulación de capital. En ese sentido, la oposición teórica no es entre supuestos saberes abstractos y concretos, sino de un complejo paradigma que es distinto y no privilegia la razón económica como objetivo central de la sociedad, una razón en última instancia de estado, sino que las sociedades indígenas proponen la libertad de la persona y la familia, ser dueños de sí mismos y sus destinos. No la ciencia, sino el deseo. Las sociedades indígenas construyen antiparadigmas del deseo, para ellos, lo cual al parecer es muy difícil de comprender para las sociedades industrializadas, la libertad es la orientación primordial de la sociedad y no la construcción de una razón que unifique e imponga al fin la razón de estado y el trabajar para otros o producir excedentes.

La raíz latina de “saber” es la misma que de “sabor”, cada indígena pone en su saber su propio sabor. El saber que construyen las sociedades indígenas es un conocimiento que tiene menor pretensión de objetividad y universalidad que el de la ciencia, al contrario, se construye epistemológicamente en el campo de la singularidad del acontecimiento y el fenómeno y la construcción social de subjetividades. En este sentido, es necesario desplazar el análisis del saber indígena del paradigma racional de la modernidad y plantearlo, primero, desde la ausencia de paradigma y luego desde el deseo y sus flujos, sin modelo y en devenir continuo. Si bien las

sociedades indígenas tienen también un corpus discursivo articulado lógicamente, el concepto de paradigma hace referencia teórica a la noción de hegemonía y de validación, mientras que el universo discursivo de las sociedades indígenas reemplaza el concepto de hegemonía por el de las variaciones locales y personales del discurso y, en vez de la validación de los conocimientos, plantea su legitimidad social o su secreto familiar. Esa postura teórica nos acercaría al modelo societal que encarnan las llamadas sociedades de subsistencia que se reproducen a sí mismas sin renunciar a ser propietarias, aún a condición de habitar las altas montañas o las hostiles selvas, de los medios de producción y el producto final de su trabajo y los beneficios económicos que él produce. Es precisamente esa economía de subsistencia, mala palabra para los economistas, con las fragmentaciones y modificaciones características de la situación contemporánea, la que los hace libres, dueños de su trabajo y tiempo. Marshal Sahlins caracteriza muy bien estas formaciones sociales no excedentarias y, por lo tanto, no industrializadas.

Para Rousseau, Locke y Hobbes, los teóricos del estado moderno, el contrato social había sido un pacto de la sociedad. Un acuerdo de incorporación que consistía en formar una comunidad de lo que antes habían sido partes separadas y antagónicas, una persona superpuesta a las personas individuales, que ejercía el poder obtenido de cada uno en beneficio de todos...el rendimiento de la fuerza privada en favor del poder público...Sin embargo el don no organizaría la sociedad en sentido corporativo, sino sólo en un sentido fragmentario. La reciprocidad es una relación "entre". No disuelve las partes separadas dentro de una unidad mayor, sino que al contrario, al correlacionar su oposición llega a perpetuarlas. Tampoco especifica el don que haya una tercera parte que permanezca por encima de los intereses separados de aquellos que suscriben el contrato...el don no significa un sacrificio de la igualdad y mucho menos de la libertad. (Sahlins 1983: 188-189).

En este sentido, habría que revisar la prevaleciente idea comunitaria del indígena, esa comunidad que regiría todos sus actos, habría que contrastar en la reflexión teórica la idea del individuo indígena, de las singularidades de la familia y sus estrategias económicas, de

la dispersión territorial, donde si bien las decisiones políticas son comunales, se otorga también gran importancia a la persona, a las aspiraciones familiares e individuales.

Como la mayoría de las sociedades agrícolas e indígenas, las comunidades chiquitanas fijan sus objetivos educativos orientados a sus sistemas productivos y a la satisfacción de sus necesidades, por medio de sistemas agrícolas, pero también de actividades extractivas del monte como la caza y la pesca. Ese sistema productivo y extractivo es el que orienta las actividades económicas del pueblo chiquitano y a él está subordinada la educación que las familias imparten al niño chiquitano. En ese sentido, la EIB y en especial el enfoque de la diversificación curricular tiene que dejar de centrarse exclusivamente en la cultura, alejarse del culturalismo y acercarse más a la productividad que además es también otra forma de expresión cultural y social. El sistema productivo expresa la forma en la que la sociedad se organiza para intervenir los ecosistemas donde viven y poder lograr así la sobre vivencia económica y la reproducción social. Las demandas indígenas son culturales, pero también son económicas, con sus propias concepciones y técnicas productivas, con su propia comprensión de etnodesarrollo.

Arturo Escobar (1993) introduce el concepto de postdesarrollo en un intento de pensar más allá del desarrollo, es decir, reconocer los imaginarios sociales que no estén centrados en el capital y donde éste ya no ocupa el centro de la narrativa de desarrollo, ni marginaliza las otras posibilidades de un desarrollo no capitalista de las sociedades humanas. El capitalismo ya no es la única forma económica, sino tan sólo la hegemónica, en medio de economías de subsistencia, biodiversificadas y otras formas productivas desarrolladas por las sociedades no industrializadas en América, África y Asia. Escobar se propone deconstruir el imaginario capitalista y propiciar prácticas económicas y políticas alternativas. Reconocer los imaginarios sociales indígenas como una crítica radical del poder y una visión alternativa de desarrollo. Se trata de una racionalidad

del postdesarrollo que ratifica la unidad de ecología y cultura, en la cual la visión de biodiversidad puede ser aceptada como “territorio más cultura”, donde, además del manejo social de los recursos naturales se producen formas propias de gobernabilidad y modelos alternativos de vida y sociedad. Es otro proyecto civilizatorio que busca un significado económico no capitalista y que está todavía vigente en comunidades en todo el mundo y está más extendido de lo que las visiones dominantes están dispuestas a aceptar. Esas economías a escala siguen aportando con más del 70 % de la producción mundial de alimentos.

2.5.- La socialización primaria y el saber chiquitano de los recursos naturales

Es claro que todas las culturas comparten la necesidad de incorporar a los nuevos miembros a la vida social de la comunidad, a sus normas morales, formas discursivas, saberes y tecnologías, epistemologías y estéticas históricas y singulares: es la condición de su reproducción social y existencia en el tiempo. A estos procesos algunos autores denominan socialización primaria (Berger y Luckmann 1979). Otros autores como Barbara Rogoff acentúan más los aspectos educativos y hablan de participación guiada: “se presenta como un proceso en el cual los papeles que desempeñan el niño y su cuidador están entrelazados, de tal manera que las interacciones rutinarias entre ellos y la forma en que habitualmente se organiza la actividad proporcionan al niño oportunidades de aprendizaje tanto implícitas como explícitas” (Rogoff 1993: 97). Todas las culturas establecen instituciones y mecanismos para reproducirse socialmente y desarrollan para ello sus procesos educativos. Cada cultura utiliza sus propias metodologías y construye socialmente sus diferentes objetivos pedagógicos. Todas las culturas necesitan reproducirse social y culturalmente, pero son distintos los procesos, se construyen otros espacios y distintas instituciones, diferentes metodologías para reproducir socialmente ese sistema de relaciones interpersonales que responden a

distintas tecnologías sociales educativas y poseen sus propios agentes pedagógicos o individuos reconocidos socialmente para producir y transmitir determinados conocimientos. Tienen yatis¹⁵, jampiris¹⁶, ipayes¹⁷, machis¹⁸, th'ewalas¹⁹ y otros especialistas que cada cultura denomina de diferente forma. A diferencia de los planteamientos de la escuela tradicional de la ilustración y la modernidad, los conocimientos no son universales y cada sociedad fija sus propias metas epistemológicas en su particular horizonte socio económico y político. El desarrollo cognitivo de los niños está relacionado con los problemas concretos que su singular sociedad tiene que resolver y que dependen del ecosistema determinado en el que habitan, para lo cual han heredado y desarrollado instrumentos intelectuales y tecnológicos desde las generaciones anteriores. La educación es precisamente esa dinámica entre reproducción y creación que define la historia singular de cada sociedad y los ideales locales que se piensa alcanzar en el proceso educativo. Como pensaba Vygotsky, el desarrollo cognitivo del niño no puede ser explicado sólo como algo que tiene lugar apoyado socialmente en la interacción con otros, sino que también está relacionado con instrumentos y tecnologías propias de su cultura, que son generados sociohistóricamente y mediatizan constantemente la actividad intelectual de los niños (Rogoff, 1993).

Este artículo precisamente reflexiona sobre esas metas pedagógicas y metodologías de enseñanzas y aprendizajes que utiliza la sociedad chiquitana para reproducirse socialmente en la sociedad abigarrada con características barrocas que es Bolivia, donde confluyen distintos objetivos educativos y diferentes principios filosóficos que orientan la producción y transmisión de conocimientos de una generación a

15 Sabio aimara ligado a la salud sobretodo espiritual de las personas y la comunidad

16 Médico aimara que cura sobre todo con plantas y hierbas medicinales.

17 Sabio y médico guaraní.

18 Persona encargada de la ritualidad mapuche y de la salud de las personas, generalmente es mujer.

19 Sabio del pueblo Nasa de Colombia.

otra. Hay una multiplicidad de horizontes epistemológicos. ¿Cuál es la visión educativa de la sociedad chiquitana? ¿Cómo construyen sus conocimientos los niños? Son las preguntas que orientan este trabajo y a las que se espera dar respuestas preliminares que orienten investigaciones futuras de más largo plazo. Parte fundamental de ese proceso de transmisión de conocimientos es la construcción social de los espacios de aprendizaje. Cada sociedad institucionaliza su territorio con una función educativa, asigna a los espacios prácticas pedagógicas y construye lugares privilegiados de comunicación y transmisión de saberes, donde agentes educativos chiquitanos interactúan entre ellos frente a los principiantes y con determinadas metodologías para generar nuevos aprendizajes.

En este intento de hacer una epistemología del territorio chiquitano, es interesante destacar que la sociedad no sólo construye socialmente los espacios de aprendizaje donde los niños aprenden e intercambian conocimientos, sino que divide etéreamente estos espacios, separa a los niños de los adultos, al mismo tiempo que institucionaliza los mecanismos sociales y territoriales donde se producen los intercambios etéreos y la reproducción de los saberes de una generación a otra. La sociedad chiquitana establece espacios pedagógicos y tiempos diferenciados para los niños y otro para los adultos. Esta separación etérea de los lugares de aprendizaje nos permite llamar la atención y reorientar algunas teorías sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en las sociedades agrícolas e indígenas. En estas sociedades, el padre está cotidianamente ocupado con las labores productivas y económicas de la familia y dispone de poco tiempo para estar con sus hijos, sobre todo los primeros años de vida del niño. Antiguamente, cuando el niño crecía podía acompañar al padre en sus labores productivas, donde se construían espacios de transmisión de conocimientos de una generación a otra que permitían la reproducción social del grupo. Al parecer ahora, gran parte de la transmisión de los conocimientos chiquitanos sucede por medio del hermano mayor y por procesos educativos grupales que suceden entre pares expertos. En las

sociedades indígenas y en las agrícolas en general, gran parte de la socialización ocurre entre los mismos niños mientras los adultos están dedicados a las prácticas productivas. En estos contextos de aprendizaje, la imagen y el rol social del hermano mayor adquiere singular importancia como agente pedagógico. También la familia ampliada juega un importante rol socializador, mediante los primos y parientes mayores, que son los que realizan la socialización de los niños menores y les transmiten los conocimientos que ellos aprendieron de sus mayores.

En la actualidad, en el panorama complejo y abigarrado que ya hemos mencionado, esta multiplicidad y complejidad se reproduce también en la construcción social de los espacios de aprendizaje. Actualmente, la escuela ha desplazado notoriamente los espacios chiquitanos de construcción de saberes y, consiguientemente, a las instituciones y agentes educativos locales que se encargaban de transmitir esos saberes con la legitimidad que les otorgaba el grupo social. La escuela, con su horario rígido y su cultura de la evaluación y el castigo, su supuesto rol civilizatorio, impide cada vez más que el niño asista al chaco o parcela productiva de la familia y, consiguientemente, ha provocado una ruptura en la cadena de transmisión de los conocimientos culturales. La escuela, institucionalmente, no sólo desarticula los espacios tradicionales de transmisión de conocimientos de la sociedad chiquitana, sino que impone una forma hegemónica de saber considerada desde la modernidad como única y universal. El modelo civilizatorio es único y globalizado y muestra la fuerza hegemónica del pensamiento neoliberal de la sociedad industrial de presentarse mediante su propia narrativa histórica como poseedora del conocimiento objetivo, científico y universal y plantear la sociedad moderna industrial como la experiencia humana más avanzada y desarrollada (Lander, 2003). Esta lectura del conocimiento chiquitano pretende precisamente deconstruir el carácter universal y natural de la sociedad capitalista liberal y mostrar como no existe la única norma, válida e imperecedera, para toda la humanidad y que la articulación de saberes universales responde a modelos locales concretos de

organización del poder y del establecimiento de relaciones coloniales. Sólo existen las epistemologías barrocas y localizadas en su lugar de enunciación los saberes locales y múltiples, siempre dinámicos y en transformación permanente debido al ejercicio del poder político.

Para lograr este objetivo se van a analizar dos lugares de aprendizaje donde la sociedad chiquitana, a pesar de la ruptura de la escuela, reproduce y produce todavía sus conocimientos. Vamos a analizar una serie de eventos pedagógicos que acontecen en dos escenarios del territorio chiquitano y como la sociedad asigna a estos espacios de su territorio una función epistemológica y de construcción social de conocimientos. Los lugares elegidos son fundamentales para la sociedad chiquitana y son la laguna y el chaco. En esos dos espacios, en los márgenes de tiempo que les deja la escuela, es donde los chiquitanos socializan y reproducen su capital cultural, donde los niños aprenden y recrean al mismo tiempo el conocimiento de sus mayores.

2.6.- Los animales del jichi y la pesca humana

Esta reconstrucción epistemológica del territorio la analizamos en la comunidad de San Lorenzo y su singular forma de construir socialmente sus lugares de aprendizaje. En esta comunidad, existe una laguna artificial creada por la comunidad con maquinaria del municipio de San Antonio de Lomerio para almacenar agua para que beba el ganado que se empieza a introducir masivamente en el territorio chiquitano. Entre ellos los hatos ganaderos del proyecto de Gestión Territorial Indígena (GTI) de la CICOL. Debido a la escasez de agua en la región, este almacenamiento es una actividad fundamental para la cría del ganado y la comunidad de San Lorenzo ha puesto especial cuidado en la construcción de esa laguna artificial, llamada por ellos **atajado**. Han captado las aguas de una vertiente cercana y construido un dique que permite el almacenamiento de bastante agua.

Sin embargo, en ese proceso continuo de recodificación y resignificación que desde la colonia constituye la identidad indígena, el **atajado** ha sido refuncionalizado profundamente. En él, todas las tardes, grupos de niños que asistieron en la mañana a la escuela se dedican a pescar en sus aguas. Como sucede en las sociedades indígenas, ésta no es una actividad banal, sino que se ha cargado de significación y es el lugar donde los niños chiquitanos socializan sus conocimientos y construyen el saber sobre su sociedad y el medio ecológico en el que viven. La laguna es el espacio de socialización de un grupo de niños que asisten a la laguna a pescar. En ella, los niños aprenden los nombres y la clasificación de los peces, aprenden las técnicas de pesca, los instrumentos que debe utilizarse y a seleccionar los materiales para fabricarlos. Ahí aprenden los niños a elegir las carnadas para los peces, las maderas más resistentes, livianas y flexibles para sus cañas, aprenden del contrapeso de los anzuelos, de sus formas y la manera de conservar los peces atrapados. Aprenden los nombres de las aves y otros animales que acuden a ella a beber. El atajado es una institución formal de enseñanza del ecosistema en su conjunto y que utiliza sus propias metodologías de aprendizaje entre pares y también sus propios agentes educativos.

Es interesante notar que este espacio de aprendizaje es dividido temporalmente de manera etárea por los chiquitanos: los niños pescan en la tarde y algunos adultos lo hacen en la noche. Además, los adultos tienen su propio espacio de pesca en el Tumbe, laguna natural a 7 Km de la comunidad y donde existe una catarata y abunda la pesca. Donde a veces también los acompañan los niños y donde reciben las primeras lecciones de pesca de sus padres. Pareciera que la comunidad de San Lorenzo en circunstancias concretas quisiera dividir los espacios gnoseológicos de los mayores y de los niños, así como también se preocupa de volver a integrarlos al calor del fuego nocturno en los hogares. Para los niños es claro que los espacios de pesca están diferenciados: los niños pescan en el **atajado** y sus padres, a quienes a veces acompañan, pescan

en el Tumbes. Los niños también distinguen claramente los peces del **atajado**: el **cupaca**, el **josi**, la sardina, el **machete**, el **bagre**, el **simbao** y el **ventón**. En la laguna del Tumbes, sus padres pescan las sardinillas con **chipa**, una bolsa tipo red hecha de fibras vegetales y, con anzuelos grandes, pescan los sábalos y surubis que allí existen.

En el atajado, los niños de San Lorenzo han construido su propio espacio de socialización basados en la práctica de la pesca y en el aprender haciendo, observando, pero también contándose lo que escuchan de sus padres, tíos y abuelos. Se ha construido una comunidad de aprendizaje práctica, pero, también discursiva. En ese espacio del atajado es donde los niños entre los 6 y 11 años se reúnen a pescar y donde construyen sus conocimientos sobre el medio ambiente en el que viven. Ahí, los niños aprenden sobre las variedades de peces que hay en la región y, por medio de narraciones, también conocen los nombres de los otros peces existentes en toda la TCO de Lomerio. Pero, a diferencia de lo señalado por la mayoría de los estudios sobre educación indígena no es el padre el que enseña, sino los hermanos o primos mayores, al parecer el padre privilegia la enseñanza del hijo mayor. Esta construcción de los espacios infantiles de socialización y de la construcción del conocimiento horizontal entre pares es una característica de la autonomía epistemológica que persiguen las sociedades indígenas, de la libertad que les es intrínseca. Otro espacio pedagógico infantil lo construyen socialmente los niños andinos, aymaras y quechuas, en las zonas de pastoreo, donde frecuentemente se encuentran también niños para establecer espacios de comunicación sin mediación de los padres y construir allí libremente los sistemas cognitivos de sus mayores. Es una comunidad de aprendizaje infantil, donde los niños construyen sus conocimientos y logran reproducir su sociedad por medio de aprendizajes, basados en la práctica y la imitación de los parientes mayores, hermanos y primos que pescan al lado. En este espacio social de aprendizaje del atajado, los niños son aprendices del conocimiento, aprenden a aprender con las estrategias de su comunidad cultural, son activos en sus intentos de aprender a

partir de la observación de los mayores y de la participación en las relaciones con sus compañeros y con los miembros más hábiles de su grupo social. Son precisamente estas formas de aprendizaje y de construcción de conocimientos que cualquier proceso de diversificación curricular en la escuela debe atender para también recrear y generar nuevos conocimientos del universo científico y de la sociedad global.

Sin embargo, si bien los niños construyen un lugar de aprendizaje separado de los adultos, los intercambios comunicacionales entre los diferentes espacios pedagógicos son frecuentes y es en la familia donde oralmente los adultos transmiten sus conocimientos a los niños. En este intercambio fluido, las actividades de los niños se complementan frecuentemente con las de los adultos. Por ejemplo en la pesca, los peces pequeños que los niños pescan en el atajado les sirven a los adultos como carnadas para pescar en la noche o en la laguna del Tumbé. La comunidad de San Lorenzo separa espacios autónomos de aprendizaje para los niños, pero se preocupa rigurosamente también de establecer las complementariedades y garantizar la comunicación y socialización entre las generaciones. Es probablemente a través de esta comunicación con los padres que los niños saben con precisión incluso el tradicional manejo de venenos naturales para la pesca que históricamente han utilizado los chiquitanos por medio del barbasco. En conversaciones informales con los niños que pescan en el atajado dicen “También se pesca con tutumillo y ají de monte, se raspa y se machuca para ponerlo al agua” (Limber Quiviquivi, San Lorenzo, 2005). Es por medio de la conversación con los mayores que los niños aprenden estos saberes que ya no se realizan en la comunidad y menos en el atajado debido a la contaminación que se produce en las aguas. Los aprendizajes del niño indígenas son también verbales y no como sostienen algunas corrientes pedagógicas (Rogoff 1993) que el aprendizaje en las sociedades indígenas es menos verbalizado en comparación con los niños de las sociedades industrializadas y letradas. Señalar que los niños indígenas tienen aprendizajes menos verbalizados es sólo

una afirmación etnocéntrica, al igual que sostener que sólo poseen un saber concreto y menos abstracto. Pretendemos mostrar que el aprendizaje indígena es también verbalizado y lo que sucede es que no se presta atención al discurso indígena en su propia lengua, porque, generalmente, los investigadores pertenecen a otra cultura y, aunque hablen la lengua, les es difícil acceder a los ámbitos íntimos de las familias. Es por medio de esas conversaciones frecuentes que el niño indígena tiene con sus mayores, generalmente en la noche y temprano en la mañana, que los niños aprenden las abstracciones propias de su cultura y reconstruyen el sistema social de valores. Este certero conocimiento de los niños nos muestra que la actividad de la pesca enseña al niño chiquitano el medio ecológico en el que vive, su saber es integral y en realidad se aprende el manejo de los recursos naturales que existen en su territorio (TCO). El objetivo de aprendizaje que ha construido históricamente la sociedad chiquitana apunta al manejo sostenible del territorio y los recursos naturales que en él existen. Por medio de la pesca como escenario de aprendizaje, el niño chiquitano aprende de las carnadas, gusanos y otros animales, aprende a distinguir el tutumillo y ají de monte, las plantas venenosas de las alimenticias, fundamental para quienes viven en monte y todavía se aprovisionan de él, de sus frutos silvestres comestibles, de sus hierbas medicinales y de los animales salvajes. También tendrá que aprender los criterios para seleccionar correctamente el palo para amarrar la lineada y el anzuelo o para reunir los peces pescados. Para los anzuelos, algunos de los niños manifiestan su preferencia por el palo de wapa y otros por el de motacú, pero, en ambos casos, supone un conocimiento preciso de medio ambiente y de las propiedades de las plantas que en él existen: su flexibilidad, su peso y tiempo de duración.

Estos espacios de socialización de los niños chiquitanos, como en el caso del **atajado**, donde los niños se reúnen para construir sus conocimientos han sido desplazados por la escuela que se construye hegemónicamente como el centro del saber. Un centro que tradicionalmente ha excluido las otras formas de conocimiento

por considerarlas como no verdaderas y les ha quitado legitimidad social. Junto con la escuela, otras instituciones y formas de la vida moderna desplazan esos tradicionales lugares de aprendizaje de la sociedad chiquitana. Un espacio pedagógico similar, también construido como un escenario de transmisión horizontal de conocimientos era el **pauro** o vertiente donde los niños acudían tradicionalmente a recoger agua. Esa era una actividad que los adultos habían responsabilizado a los niños para su realización y donde antes también se construía un espacio de socialización fundamental para el niño y la niña chiquitanos, donde también se comunicaban y transmitían los conocimientos. Sin embargo, el lugar de aprendizaje del **pauro** casi se halla en desuso, porque actualmente la comunidad de San Lorenzo cuenta con un sistema de agua potable, que ha provocado que los niños ya no vayan al **pauro** a recoger agua. La conexión de agua los ha liberado de una obligación, pero también se ha producido una ruptura epistemológica. Como vemos, no es sólo la escuela la que desplaza los espacios de socialización propios de la vida chiquitana, sino que otras formas de la vida moderna en general son las que constantemente producen rupturas epistemológicas en la sociedad chiquitana. El agua potable ha desplazado los discursos que los niños pronunciaban en el pauro y ahora, esos niños que asisten a la escuela están más ante la mirada vigilante del maestro, que en esos antiguos espacios de construcción de conocimientos, donde antes libremente interactuaban entre pares.

2.7.- Reproducción de los saberes en el chaco

Como en la mayoría de las sociedades agrícolas, las comunidades chiquitanas de Lomerio, utilizan el chaco no sólo para producir y aplicar sus estrategias económicas, sino también para producir espacios de comunicación en torno a actividades productivas que se constituyen en reales eventos pedagógicos. En la chacra, el niño chiquitano aprende, por medio de la práctica y la observación, a sembrar con el punzón o **ere**, aprende cuantos granos de maíz debe poner en cada hueco, las distancia que debe existir entre ellos,

la separación entre las hileras y la profundidad a la que se debe introducir las semillas en la tierra para evitar que sean sacadas por los pájaros. Todas estas competencias del niño indígena se podrían utilizar para una diversificación curricular del área de matemáticas. El testimonio de un comunario del taller de San Lorenzo resume bien esa ruta de aprendizaje que la sociedad chiquitana le traza al niño: “Siempre tratamos de llevar a los niños al chaco para que nos ayuden, al principio observan lo que estamos haciendo nosotros y cuando son más grandes se paran a trabajar junto a nosotros” (Juan Chube, comunario de San Lorenzo, mayo 2004). Ese espacio de aprendizaje que es el chaco es construido socialmente por la sociedad y los padres de familia, por lo que considero que es otra forma de etnocentrismo referirse a la educación indígena como informal, ya que, en realidad, sólo se trata de otras formas de organizar los aprendizajes y de institucionalizar los saberes y sobre las cuales este artículo pretende arrojar algunas luces. Sistematizar esos escenarios de aprendizaje y mostrar la formalización que existe en la sociedad chiquitana en esos procesos de construcción de saberes.

El chaco es un constructo productivo y, al mismo tiempo, pedagógico, en él los niños aprenden a seleccionar semillas, desde pequeños aprenden las proporciones al separar las mazorcas de maíz con granos grandes y pequeños, a distinguir las variedades, aquellas que son más resistentes a la sequía y las otras que en condiciones normales de precipitación pluvial rinden más, saben cuáles serán los granos que servirán de alimento para los animales y aquellos que serán para el consumo familiar o para semilla. En la transmisión de conocimientos, las sociedades indígenas también construyen una secuencia pedagógica precisa y formal. Los niños menores aprenden sobre todo viendo y escuchando, cuando crecen un poco, ya participan en la actividad y aprenden por la práctica acompañando a sus padres o familiares adultos. Posteriormente, esos hermanos mayores se convertirán en pares expertos que guían a sus hermanos menores y se constituirán en importantes agentes

educativos que construyen la socialización del niño. Esta secuencia pedagógica construida por la sociedad chiquitana empieza por la observación activa y van aumentando paulatinamente los grados de participación y responsabilidades que asumen los niños en los trabajos, para concluir en el trabajo productivo pleno que ya habilita a los jóvenes para formar sus propios hogares. En este sentido es pertinente hablar de un currículo cultural en la sociedad chiquitana, que organiza y planifica los aprendizajes según las edades y las aptitudes de cada niño y según la construcción social de género característica de esta sociedad indígena.

Desde la fase del desmonte o chaqueo, la limpieza de una extensión de terreno para la siembra, el niño participa y construye sus conocimientos a partir de las actividades que los adultos realizan. Por ejemplo, los niños mayores pueden cortar las ramas de los árboles caídos o ayudar a tumbar los árboles más pequeños. Es frecuente que durante la tala del monte para nuevos chacos agrícolas sean los niños los que suban a los árboles para amarrar las sogas con las que se puede direccionar la caída del árbol para así evitar que se amontonen y facilitar el posterior proceso de la quema. Cuando suben los niños a los árboles para estos quehaceres, es frecuente que encuentren nidos de pájaros, de donde extraen sus huevos o las crías para luego domesticarlas y criarlas en sus casas. Este acontecer nos muestra, una vez más, la integralidad de las actividades que realizan los indígenas, no orientándose exclusivamente a la agricultura y unidireccionando así su actividad en base a criterios exclusivamente económicos, sino siempre obrando sobre la base de multiplicidades y dispersiones, volviendo el mundo polivalente y multifuncional y, consiguientemente, construyendo sus conocimientos de manera integral y no separándolos y fragmentándolos como hace la escuela en áreas de conocimiento, siguiendo la lógica racional de especialización de los saberes que impuso la ilustración en el mundo moderno e industrial.

Al igual que en el caso de la pesca, en el chaco, el niño chiquitano aprende integralmente el manejo de su territorio y de los recursos naturales que existen en él. Ese espacio de reproducción de saberes que es la parcela productiva no construye conocimientos sólo en torno a la actividad agrícola, sino que los niños allí también aprenden a conocer las hierbas medicinales. Los saberes, como característica de las sociedades indígenas, son integrales, enseñan sobretudo el conocimiento del medio ecológico y el territorio en su conjunto. Los mayores cuentan que cuando “los antiguos” chaqueban y demontaban nuevos chacos para sembrar, lo hacían al principio de las primeras lluvias y solamente en una esquina para evitar que el incendio se propague a lugares no deseados o se expanda por el monte. Según ellos, así evitaban el “envejecimiento del mundo” que hoy nos toca vivir. Los niños eran los que prendían el fuego y ayudaban a los padres a controlar la quema en una actitud de conservación del monte y aprendiendo cuidarlo porque sabían lo valiosos que son los recursos que en él existen para la sobre vivencia y reproducción cultural de la sociedad chiquitana de Lomerio (Taller San Lorenzo, 24 mayo de 2004).

El testimonio recogido por Juan Nicahuate en el trabajo de investigación es muy ilustrativo de estos procesos pedagógicos.

Limber Quibiquibi, de 11 años de edad, hijo de Santiago, se encontraba carpiendo su patio. Mientras hacía la observación, identifiqué cómo el niño, mientras realizaba el trabajo, dejaba algunas hierbas como reserva, me acerqué y le pregunté por qué dejaba en reserva dicha hierba. Él respondió diciendo. “Es para dolor de barriga y su nombre es birabira”, ¿quién te hizo conocer la “birabira?” Limber responde: “Mi abuelita me hizo conocer cuando un día mi hermanita Isabel se enfermó con dolor de barriga, ella lo curó, con esta hierba ha preparado con agua hervida y le hizo tomar. (19-05-2004, Juan Nicahuate. Informe de trabajo de investigación 1º semestre, 2004)

Este testimonio nos reproduce completamente el escenario educativo. El niño aplicando sus conocimientos ambientales en una actividad agrícola, carpir o apartar la maleza del cultivo, y, al mismo tiempo, escogiendo la hierba medicinal que le ha sido enseñada

por el agente educativo local privilegiado: la abuela, la anciana que transmite sus conocimientos en la práctica, preparando el remedio y el niño que se fija, escucha, aprende y luego es capaz de aplicar ese conocimiento en una nueva circunstancia. Ese aprendizaje del niño no es pasivo, es creativo y totalmente proactivo, el niño construye literalmente su conocimiento, constantemente prueba y muestra a los mayores y a los otros niños su conocimiento. A mí y al equipo de investigación nos sucedió frecuentemente que mientras estábamos conversando con las personas mayores, en este caso con la abuela de Limber, sobre las hierbas medicinales, los niños aparecían con las plantas de las que se hablaba y las mostraban esperando la confirmación de la abuela que evaluaba los aprendizajes de los niños. Un escenario de aprendizaje completo, contenidos cognitivos que se transmiten, estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje e incluso sistemas de evaluación que ya no nos permiten hablar de la educación informal en las familias indígenas. Al contrario, vemos el rigor en la construcción de procesos pedagógicos y lugares de aprendizaje, de los agentes educativos locales y de la construcción de una metodología de enseñanza y aprendizaje basada en la autonomía y creatividad del niño que aprende mirando, oyendo, estando atento al suceder del mundo, y no tanto por medio de mensajes imperativos o enseñanzas verbales que articulan órdenes y se formulan en imperativo, incentivando la memorización y la repetición de los deseos del estado como ocurre en la escuela.

La misma cita nos informa de uno de los agentes educativos más importantes en la sociedad chiquitana y en general en las sociedades agrícolas: los abuelos. En el caso de la sociedad chiquitana actual y San Lorenzo en particular, los chacos, dedicados a la producción agrícola, están bastante alejados de los centros poblados. Debido a su propio sistema productivo y de rotación de suelos característico de la región amazónica y chiquitana en particular, donde los suelos son aún más pobres, los chacos más cercanos que ya han estado 3 a 5 años en producción son abandonados porque sus suelos se

han agotado debido a la poca cantidad de nutrientes existentes y la ausencia de incorporación de materia orgánica al suelo por medio de las hojas de los árboles después del chaqueo. Por este sistema de rotación de suelos, los chacos productivos en la actualidad se hallan lejos, a unos 5 o 10 kilómetros de los centros poblados. Debido a esta característica de la agricultura itinerante, los niños ya no acompañan regularmente a sus padres al chaco y es frecuente que ellos se queden a cargo de los abuelos. Ellos son quienes más interactúan con los niños y, al hacerlo, son los que transmiten los conocimientos de la cultura chiquitana. Los abuelos y abuelas son los cuidadores que aportan más al desarrollo cognitivo de los niños, ya que los padres están más ocupados en sus trabajos productivos en el chaco o el monte, mientras los niños quedan a cargo de los abuelos. El testimonio de doña Isabel es claro al respecto: “yo siempre salía con mis hijos e hijas y por eso que hasta ahora salgo con mis nietos a traer choclos del chaco, donde les indicaba que se debía coger los choclos más grandes y que estén secos los pelos, están listos para comer” (Recopilado por Nelson Amagandi, Informe Trabajo de campo 1º semestre, 2004). Los niños y las niñas observan y cumplen dichas orientaciones de las personas adultas ya que, luego, ellos solos realizarán la actividad. Las abuelas antes impartían la educación a sus hijos, ahora los padres han disminuido esa relación y muchos hijos, por motivo de la lejanía de los chacos y porque deben hacer las tareas para la escuela, ya no van con sus padres al chaco. De esta manera, parece interrumpirse el ciclo de transmisión de conocimientos de padres a hijos, sin embargo, en esos resquicios, las abuelas aún siguen transmitiendo esos conocimientos colectivos y se han convertido en agentes educativos fundamentales para la recuperación cultural y de reproducción de la sociedad chiquitana.

El objetivo pedagógico fundamental de la sociedad chiquitana es el manejo del territorio y éste es una construcción social y epistemológica. Andando por él, el niño aprende, en el chaco se construye el aprendizaje integral de la TCO de Lomerio, se aprende

a seleccionar sus recursos naturales, a valorarlos, a darles usos medicinales. En él, los padres enseñan a los hijos, pero no les enseñan sólo mediante procesos pedagógicos verbalizados, sino por medio de la participación en las actividades como ayudantes de los adultos, que, como en este caso, la abuela manda al niño a recoger las hierbas al chaco para preparar el remedio y curar a alguno de los familiares. Los niños, desde temprana edad, participan en las actividades familiares y sociales y, en esa acción, construyen una ruta pedagógica de enseñanzas y aprendizajes. Pero esta ruta es literalmente un camino, como si los chiquitanos, al igual que los guambianos en Colombia, aprendieran caminando. En todo caso, el territorio es como un libro abierto y en él leen los niños los conocimientos más importantes de su cultura. El siguiente testimonio recopilado por el estudiante Juan Nicahuate de una caminata al chaco entre adultos y niños es muy ilustrativo al respecto:

Miguel Ángel, Antonio y mi persona continuamos por el camino principal. En estos momentos observé que los niños conocían hierbas medicinales, porque me indicaban por ejemplo, “maciaré es bueno para curar el apéndice, su raíz raspado mezclado con agua se toma hasta curar la enfermedad”. Caminamos por la pampa (espacio donde existen árboles pequeños con pasto natural), y encontré otra hierba llamada “nok+tuk+x” me mostró y me dijo “ésta planta es muy bueno para el resfrío, su raíz se raspa, se hace hervir con agua, se toma medio vaso y en el resto del agua se baña al enfermo”. Mas adelante intervino Antonio diciendo, ¡aquí hay birabira! y le pregunté ¿para qué sirve?. Él me respondió, “es para dolor de barriga”. Después de una hora de camino llegamos al chaco, allí encontramos planta de tabaco y Miguel Ángel manifestó; “también el tabaco es bueno para curar la tos, de su hoja seca se hace charuto (forma de cigarro) su humo se sopla hacia fuera poniendo el dedo en la boca y queda su dicotina”. Esta “nicotina” se mezcla con mentizán, se soba la espalda y el pecho”. Le pregunté cómo aprendieron a conocer estas plantas, él me respondió; “mi madre me enseñó cada vez que venía al chaco y cuando alguien se enferma me manda a recoger para que cure a algunos de nosotros cuando nos enfermamos” (28-05-04 Juan Nicahuate. Informe trabajo de campo 1º semestre 2004)

El detalle de esta descripción de la escena pedagógica nos permite ver el detalle y la precisión que tiene el conocimiento del niño quien no

sólo conoce las plantas medicinales, sino que también sabe la forma de prepararlas, raspar la raíz del **maciaré**, como se hace hervir la raíz del **nokitukix** y se toma un vaso y con el resto del agua se baña al enfermo, sabe fumar el charuto curativo del tabaco. El niño también testimonia que se aprende en el chaco por medio de su madre y una vez más ratifica que lo hace participando en la actividad: yendo a recoger las hierbas cuando hay que curar a algún familiar.

El camino al chaco construye un aprendizaje autónomo del niño y que se produce en el trayecto, es una epistemología nómada. El camino es un espacio muy importante para construir y transmitir conocimientos porque en el chaco las personas están ocupadas en el trabajo, pero en el camino a él, el padre tiene la oportunidad de transmitir verbalmente sus conocimientos. Este otro testimonio nos muestra que, en el camino al chaco, el padre comenta sus estrategias de siembra con su hijo: “este año tenemos que preparar un nuevo chaco, para sembrar maíz en el mes de Noviembre, parece que este año va haber abundantes agüitas, para tener el próximo año choclitos que comer, porque estos chacos ya están cansados de tanto sembrar maíz, ya no están produciendo bien.” (Juan Nicahuate. Informe trabajo de investigación 1º semestre, 2004). En el camino es donde se habla. Este no es sino otro ejemplo de cómo la educación indígena es también intensamente verbalizada.

Todas estas observaciones del aprendizaje guiado y de la socialización del niño chiquitano no muestran que su aprendizaje es también verbal y que habría que revisar algunas teorías (Rogoff 1993) que pretenden que la educación de las sociedades indígenas es más orientada a la práctica y menos verbal que la que acontece en las sociedades industrializadas. La siguiente descripción nos muestra la interacción de un padre chiquitano con su hijo:

el señor Santiago me invitó a visitar su chaco, fuimos en compañía de su hijo Ignacio Choré. Mientras caminábamos el señor indicaba a su hijo plantas que son muy útiles para curar enfermedad así como para artesanía. Por ejemplo, encontramos un árbol de nombre crupa,

le dijo a su hijo: ¡"Esta planta hijo su cáscara molido y mezclado con agua es muy bueno para cutir cueros, cuando yo necesite ya conoces y tú puedes venir a recoger"! . Luego mas adelante encontró otra planta maciaré, Ignacio le preguntó. ¿"Esta planta es maciaré?" Su padre le respondió: "Sí, esta misma es, eso sirve para curar el reumatismo, su raíz raspado se toma cuatro vasos en la mañana y tarde. Antes de llegar a su chaco el padre le dijo: Mira hijo, esta plantita se llama "nubatax", conózcalo muy bien, es tan bueno para picadura del "yope" (víbora venenosa). (20-05-2004. Juan Nicahuate, Informe Trabajo de campo, 1º semestre, 2004)

Como vemos en el ejemplo, el padre, constantemente, va indicando verbalmente al niño, le va mostrando las diferentes plantas y explicando los diversos usos que ellas tienen, desde posibilidades artesanales como el curtido del cuero, hasta sus usos medicinales. También advierte al niño que algún día tendrá él que ir al chaco a recoger las plantas cuando el padre las necesite, distribuyendo así funciones etáreas para que los niños participen en las actividades y así logren construir sus propios aprendizajes y validar en la práctica sus conocimientos. Es de resaltar pues que la metodología utilizada por los padres es asignar sistemáticamente responsabilidades a los niños para que de esta forma ellos construyan autónomamente sus propios aprendizajes. La participación del niño en determinadas actividades es una estrategia utilizada institucionalmente por los padres chiquitanos para que los niños desarrollen sus capacidades cognitivas. Otra descripción que hace el estudiante Juan Nicahuate de su visita a la casa del señor Juan Chubé nos da un ejemplo, no sólo de la colaboración del niño en las actividades de los adultos, sino como el niño tiene que asumir tempranamente responsabilidades y solucionar problemas circunstanciales sobre la base de su saber adquirido.

"La niña Lorenza Chubé, de 10 años de edad, daba de tomar a su hermanito Félix Chubé, de 7 años de edad, jugo de limón. Me acerqué y la niña tenía media taza de jugo de limón. La pregunté por que lo hacía, y me respondió: - Es que mi hermanito está con tos y en la noche tose mucho. - ¿dónde está tú mamá y tú papá? - Mi papá está tomando chicha en la casa del profesor y mi mamá ha viajado a Santa Cruz para visitar a mi hermana, le hizo llamar

para que pasen juntos el día de la madre” (Juan Nicahuate, Informe trabajo de campo, 1º semestre, 2004).

Este testimonio no muestra la eficacia de la transmisión de conocimientos de los padre chiquitanos y como los niños, desde muy temprana edad, pueden asumir de buena forma situaciones de gran responsabilidad como curar a su hermano menor. Este acontecer nos muestra claramente la eficiencia del sistema educativo chiquitano y de su forma de reproducción social en las nuevas generaciones.

2.8.- La Caza

En la primera reunión que se tuvo con miembros de la Organización CICOL, mientras se procedía a la presentación del presente proyecto de investigación, algunos de los dirigentes señalaron que en la actualidad la caza es una actividad que ya no se practica y que si existen algunos cazadores solo son los ancianos. Las palabras explícitas de uno de los participantes de dicha reunión señala lo siguiente:

...En los años 50, 60 y 70 había bastante lluvia, ríos, animales y poca gente, en esos tiempos era bien para cazar, pero ahora ha ingresado la economía y con eso el ganado, por eso la gente ya no quiere cazar, además no existen animales cerca de las comunidades por los chaqueos y porque la gente ha aumentado... (Ob. Reunión CICOL. 14/V/04-).

Este testimonio nos muestra claramente el deterioro ambiental del ecosistema y la explosión demográfica de la sociedad chiquitana que han provocado que la caza ya sea casi inexistente en la TCO de Lomerio. Sin embargo de esta cruda realidad, debido probablemente a la importancia que tiene la caza como fuente de proteínas para la alimentación, aún algunas familias, tal vez las de menores recursos económicos y los más ancianos, siguen todavía practicando la caza a pesar de sus magros logros.

La conciencia en los niños del deterioro ambiental es muy clara: “Los animales se están perdiendo por culpa de la gente que caza, y por

que hay más gente". (Amilcar Zambrana, Informe trabajo de campo 1º semestre, 2004). En el caso de la caza, los comunarios observan la desaparición del jochi, del tatú, de la urina y de otras especies animales que complementaban su subsistencia. Estas especies estarían desapareciendo debido a que el espacio necesario para su reproducción disminuye gradualmente a causa de la expansión de la frontera agrícola en las comunidades, debido al crecimiento de la población y a la escasez de tierras fértiles aptas para la agricultura, razón por la cual los chacos van internándose paulatinamente en el bosque primario. Por esta razón, la práctica de la caza se restringe a dominio casi exclusivo de pocas familias, ya que muchos pobladores han dejado de dedicarse a esa práctica, según ellos, porque demanda mucho esfuerzo, puesto que para obtener una presa, deben alejarse varios kilómetros del pueblo y, muchas veces, no tienen éxito en la cacería.

Además debemos mencionar que debido a esta disminución de los animales y consiguientemente de los productos de la caza para la alimentación de los chiquitanos, la misma CICOL, a través del Proyecto de Gestión Territorial Indígena (GTI), viene desarrollando una política de introducción de ganado mayor y aves de corral para suplir las proteínas que antiguamente producía la caza. Al respecto, otro participante de la reunión mencionada expresó que la caza ha pasado a la historia y que el reto actual es domesticar la caza o sea poseer los animales en el hogar, en sus palabras textuales señala lo siguiente:

...Esas cosas solo nos pueden servir como historia, para ver valores culturales, porque son parte de la identidad. Ahora, en las comunidades, tenemos grupos de personas, hay albañiles, tejedoras, profesores, ganaderos, por eso no cazamos, ahora el reto es domesticar la caza. (Reunión CICOL 14/V/04)

Notemos que, aunque no exista ya intensamente la caza, el miembro de la CICOL que brinda el testimonio visibiliza la importancia de la caza en la identidad chiquitana y ve un potencial para que en

la escuela se trabajen los valores culturales del pueblo chiquitano por medio de la caza. Como su compromiso social para recuperar la lengua besiro, el chiquitano también se halla comprometido en transformar la escuela para iniciar un proceso de revitalización cultural, como nos muestra en este caso el ejemplo concreto de la caza.

Por otra parte, si bien los niños no acompañan ya a los adultos a cazar, sin embargo, en torno a la caza, sigue habiendo una distribución de los espacios de aprendizaje, de los procesos de enseñanzas guiados y de funciones etareas claramente diferenciadas que nos permiten vislumbrar apenas el complejo proceso de construcción institucional que antes existía en torno a los escenarios pedagógicos de la cacería. Hasta hoy, los niños cazan con honda, es decir con otros instrumentos, en otros espacios y basados en su creatividad individual y las enseñanzas de niños mayores que ya aprendieron los secretos de la caza de los adultos. En el **atajado** y en cualquier incursión al monte que los niños realizan siempre llevan sus flechas, hondas que con piedras de mediano tamaño les sirven para cazar animales, sobre todo aves. Verbalmente, los niños han reproducido los saberes de los mayores sobre la caza y saben los hábitos de las aves que les servirán para cazar con salón más adelante y ahora las atrapan en el **atajado** o camino al chaco.

En la preparación del día de la madre, se puede notar la importancia de la caza en la vida cotidiana de los niños. En la escuela, cuando los niños ensayaban para presentar la danza tobas, horas antes a la velada, escuché a los niños de 4º y 5º curso, escribe Ruth Catalan, una conversación bastante interesante relacionada con la caza con honda:

...Después del ensayo de la danza tobas, la profesora les dijo a los niños que debían disfrazarse con plumas y collares, las plumas podían ser de gallinas y los collares de caracoles o semillas, en eso comenzaron a comentar:

- Yo voy a ir a cazar un pájaro para mis plumas - dijo Luis,

- ¿y no puede ser de la gallina? - preguntó un niño

- Nooo, a la gallina le duele - dijeron varios niños en coro (Informe trabajo de campo, 1º semestre, 2004).

Esta situación señala la forma como los niños aprovechan los elementos de su contexto para relacionarlos con sus actividades en la escuela, no fue necesario que la profesora les diga explícitamente que tenían que cazar, bastó la consigna de traer las plumas y algunos entendieron que para ello debían cazar. Tampoco les fue necesario preguntar a sus padres sobre qué o cómo cazar, de manera autónoma los niños actuaron y decidieron cazar, aplicaron lo que ya habían aprendido. En el proceso, pensaron en su padre, pues dijeron que después de matar al pájaro sería bueno, además de los adornos de plumas, también para las carnadas de su padre. “Cuándo les pregunté ¿para qué carnadas?, Me dijeron que de noche su padre pesca y para ello utiliza carnadas grandes”. (Ruth Catalán, Informe de investigación, 1º semestre, 2004)

Sin embargo de la desestructuración cultural ya señalada con relación a la caza, los niños siguen aplicando esos antiguos conocimientos de sus mayores y el sistema de socialización chiquitano sigue mostrando su eficacia.

2.9.- El saber abstracto del mito y los recursos naturales

Caracterizando a las sociedades no industrializadas, Rogoff (1993) sostiene la teoría de una escasa verbalización de los procesos de aprendizaje en las sociedades indígenas, cree que los conocimientos están más orientados a las prácticas debido a las interacciones más frecuentes que los niños tienen con sus padres, a diferencia de la sociedad industrial en la cual los padres están poco con sus hijos porque ambos trabajan y donde las instrucciones verbales son más frecuentes. Desde esta perspectiva hasta ahora analizada, si bien es cierta la existencia del aprendizaje basado en la práctica en las sociedades indígenas, es importante notar que no es la única forma de conocimiento que adquieren los niños. El escenario pedagógico

que es el chaco, la parcela productiva y el monte no construyen socialmente sólo los saberes concretos. El niño aprende también las abstractas proporciones entre la cantidad de abono y la extensión del terreno, la separación entre los agujeros de la siembra y el número de semillas por hoyo. Aprende la literatura oral de sus mayores sobre las semillas y sus animales, el agua y la tierra, un corpus discursivo que determina actitudes sociales y orienta las acciones del ser humano precisamente por medio de esos discursos abstractos, en los cuentos y en los mitos. La labranza está cruzada con las palabras, arman un palimpsesto, sembrar es también cantar a la semilla, a los pájaros que también cantan y auguran la sequía o las lluvias. En estas narraciones se encuentra otra dimensión de la educación del niño chiquitano que forma las actitudes, la transmisión de valores y una representación social de las relaciones entre las personas y entre la sociedad y la naturaleza, entre el pueblo chiquitano y el estado nacional. Esta dimensión del sistema educativo chiquitano, nos llama también la atención sobre el hecho que la socialización no transmite sólo conocimientos, sino, lo cual es tal vez más importante, forma personas, introduce sistemas de valores y forma comportamientos sociales.

Si bien es cierto que el saber chiquitano como de otras sociedades indígenas se construye en base a la práctica, la observación y la participación guiada, no por eso se puede caracterizar el saber indígena como sólo práctico y concreto. El gran acierto de Levi Strauss (1984) fue haber valorado los saberes de las sociedades no industrializadas y formas epistemológicas diferentes al conocimiento científico, pero su límite teórico fue haber caracterizado estos conocimientos como ciencias de lo concreto. Ese saber indígena es también abstracto, sólo que supone otros niveles de inferencia y generalización. La construcción epistemológica y social de la abstracción es diferente en la sociedad chiquitana. Cuando hablamos de transmisión de conocimientos en el mundo indígena debemos hacer notar que estas sociedades, al mismo tiempo que construyen los conocimientos tecnológicos y prácticos, también

crean un bagaje conceptual que está en uso social y se transforma permanentemente. Los conocimientos chiquitanos hacen referencia a modos y formas de convivencia en el grupo y a formas de ver el mundo, la vida, las personas, la naturaleza y lo sagrado, es decir, construyen socialmente, además de sistemas productivos, las cosmovisiones, una imagen del mundo, de la sociedad y la naturaleza, de lo sagrado y lo profano, de la trasgresión y de lo permitido. En este sentido, el currículo cultural chiquitano construye también un sistema de valores y un mundo moral que determina el accionar de los miembros de esta sociedad.

Además del aprendizaje práctico que supone el escenario pedagógico construido por la sociedad chiquitana en el chaco productivo, el atajado o el monte, estos construyen también aprendizajes abstractos. En esos mismos espacios pedagógicos aprende también las abstracciones de su cultura. En las parcelas productivas, los niños aprenden a seleccionar semillas según categorías como del grosor mayor o menor de las mazorcas del maíz, el tamaño de sus granos y de sus condiciones climáticas como el grado de humedad que tienen. Los niños no vacilan en contestar que para cosechar y almacenar maíz “el día debe ser claro y con un sol radiante” para que las semillas no tengan humedad y no se pudran y puedan así ser almacenadas durante un año. Son innumerables los ejemplos de estas relaciones con el ecosistema que los niños chiquitanos aprenden en el chaco y otros escenarios de aprendizaje formal que su sociedad ha construido históricamente. En el chaco, como hemos visto, además de las actividades productivas agrícolas, el niño chiquitano aprende las hierbas medicinales que en él existen, el momento del desmonte para preparar nuevos terrenos agrícolas, los niños chiquitanos sacan los huevos de los nidos que hay en los árboles y así aprenden sus nombres y las especies de aves que existen en el territorio. Otro espacio de aprendizaje construido por la sociedad chiquitana de San Lorenzo es la laguna o “atajado”, donde los niños no aprenden sólo las especies de peces que existen, sino que también aprenden de las lombrices que utilizan para sus carnadas y también de la flexibilidad de

los palos de **motacu** o de **wapa** para hacer sus anzuelos, adquiriendo así social e históricamente un conocimiento de los ecosistemas que existen en su territorio. Aquí nos limitamos a destacar que, a diferencia de las teorías de aprendizaje cultural que les asignan a las sociedades indígenas sólo aprendizajes concretos y empíricos, existe una vasta construcción de lógicas abstractas que el etnocentrismo todavía presente en las ciencias sociales y las teorías educativas no permite visualizar.

Las lógicas civilizatorias no son una oposición binaria y dialéctica entre lo abstracto y concreto, sino que las diferencias se hallan en los grados de intensidad que existen en las sociedades en la utilización de los mensajes verbales y las formas diferentes que se tienen para socializar a los niños, o los grados de abstracción y practicidad que las sociedades asignan a la comunicación entre adultos y niños para construir sus procesos de aprendizaje. La diferencia, al parecer, no está en la existencia o no de ciertos elementos epistemológicos con los cuales las teorías han construido la representación mental de la educación en sociedades diferentes y a las cuales, generalmente, han caracterizado negativamente por la ausencia de uno de esos elementos. Un ejemplo claro es la caracterización de sociedades sin escritura, sin estado, de economías frías, de conocimientos concretos opuestos a los conocimientos abstractos que supuestamente serían privilegios de la sociedad industrial hegemónica actual. No es que las sociedades indígenas no posean escritura, sino que ellas construyen otras grafías propias y no alfabéticas para construir sentidos y transmitir los conocimientos materialmente y fijarlos en el tiempo, haciéndolos disponibles para otras generaciones y en otros espacios geográficos más allá de las relaciones personales que limita la tradición oral. Sus tejidos y cerámicas son un palimpsesto de signos con el que estas sociedades se autorepresentan y reproducen históricamente (Prada 1994). Sus conocimientos no son sólo concretos, sino que tienen otra forma de construir sus experiencias y abstracciones epistemológicas, es distinta la socialización de sus miembros y, consiguientemente,

otros son sus procesos educativos para construir las abstracciones de su sistema ético.

Un ejemplo claro de estos conocimientos abstractos adquiridos por los niños es aquel que se construye por medio de los relatos míticos. Uno de los mitos que todavía escuchan algunos niños chiquitanos es el del Jichi (algunos comunarios de San Lorenzo hablan del **Chovoré** que es el antiguo nombre en besiro). El **Jichi** es el ser que cuida del monte, de los recursos naturales que en él existen y que los hombres se apropian para su supervivencia. Al parecer cuida sobre todo de los animales. Él entrega a los cazadores los animales para la caza, una vez que ellos le hayan solicitado su venia. El **Jichi** es considerado el dueño del monte y a él le piden permiso los cazadores cuando salen de cacería. Al mundo del **Jichi** se accede de pronto, sobre todo los cazadores. Don Lucas Salvatierra y Don Miguel Choré de la comunidad de San Lorenzo y los hermanos Peña en la comunidad de Palmira, con las variaciones propias individuales y regionales de la oralidad, cuentan de un cazador que siguiendo las huellas de una urina por el bosque, concentrado en las huellas, de pronto se agacha para evitar una rama y siente que la rama le roza y ya “de repente se encontraba en el mundo del **Jichi**, en su casa”. Las vigas de los techos no eran de palo, sino de víboras que iban de un lado a otro, alrededor había muchos animales heridos curándose de sus heridas. “Estos son los animales que tú has herido cuando querías cazarlos” le dice el **Jichi**, “sólo los has herido y no has apuntado bien, además has cazado no para comer, sino que estás vendiendo mis animales. Si sigues vendiendo te vas a quedar aquí y nunca más vas a salir”. El **Jichi** es el que cuida los animales, es el mecanismo mítico que regula el acceso a los recursos naturales, establece las normas de regulación de los sistemas de manejo que la sociedad chiquitana ha desarrollado históricamente y que evitan que la utilización social de los recursos naturales sobrepase la capacidad de regeneración del ecosistema.

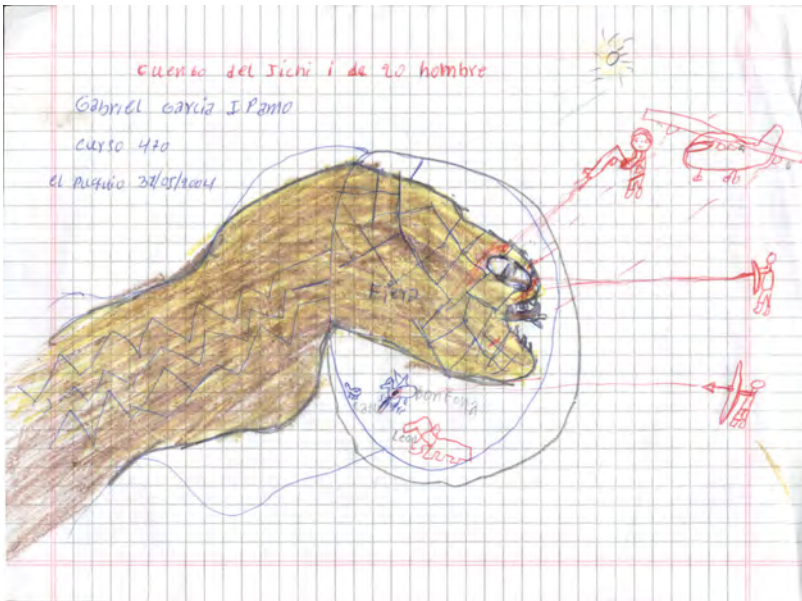
En la cosmovisión chiquitana existe un **Nirri Nanaña** que es el Jichi de todo. Al parecer el término de **Jichi** es una refonetización castellana para el término besiro de **Jichü** que genéricamente denomina a los amos del monte. Investigaciones anteriores a la nuestra (Schwarz, 1994) muestran que antes había toda una diferenciación precisa de estos dueños de los recursos del monte: **Nirri Tuúrr** (Amo del Agua), **Nirri Rrouz** (Amo de la pampa) **Nirri Kaarr** (Amo de los cerros), **Nirri Muurto** (Amo del monte), **Nirri Maquiütúrr** (Amo del viento del norte), **Nirri Taarr** (Amo de los Chacos). Esta investigación también muestra que todo tiene su **Jichü** y a él hay que pedirle permiso previamente cuando se emprende una actividad extractiva en el monte. Así se pide permiso al **Nirri Tuúrr**, amo del agua, para poder pescar y, como reconocimiento, se le devuelve al menos uno de los peces que se ha pescado. Así también al amo del monte se le pide permiso para cortar un árbol o cazar sus animales. Al **Nirri Tuúrr** hay que atenderlo echando hojas de tabaco al agua. Al **Nirri Taarr**, dueño de los chacos, hay que quemarle, como ofrenda, un choclo del primer maíz maduro.

Como hemos visto, en forma paralela al desplazamiento lingüístico, esas prácticas antiguas del pueblo chiquitano están siendo olvidadas por las nuevas generaciones quienes emprenden fuertes procesos de etnogénesis en los nuevos contextos actuales. Sin embargo, la cultura todavía se reproduce en los resquicios de la modernidad y la expansión de la sociedad nacional. Algunos niños todavía escuchan los discursos de los mayores. De una prueba de escritura realizada en la unidad educativa de Pukio con el 4º curso, si bien es notorio que la cultura narrativa escolar se ha impuesto y sólo 3 niños de los 13 que participaron en el ejercicio, contaron cuentos relacionados con el **jichi** que era lo que se les había pedido y el resto contó desde fábulas de Esopo hasta cuentos de influencia andina que eran leídos en aula y la mayoría cuentos de la tradición regional. El cuento del niño Gabriel García Impamo nos muestra que esas narrativas se están transformando y la iconografía de aviones y metralletas de la televisión están presentes en el imaginario del niño, pero la función del **jichi** de protector de los recursos naturales aún está presente.

había una vez un hombre que se fueron a casar i despues hicieron unos hijos grande i se abusaron i se pararon despues se zecaron mas xa estaban serca despues se moale i despues tiraron bala i era una fiero i despues se iba sa liendo asta que se solio todo su cuerpo i era as pero empezaron a tirar asta que lo mataron i a probacharon a matar a animales se acabo todo hino el diablo i miro a los animales no abia nada de animales i el se puso triste era de la fiero i era de los animales i despues ~~el diablo~~ como se sece su paura i los jente no tenia paura i se fueron al rio tampoco habia agua para tomar i se fueron donde abia agua

FINAL

FIN NO ~~NO~~ me debe mos matar al sichi



Una economía extractiva como la chiquitana y un ecosistema tan frágil como el del bosque seco requiere de gran cuidado del equilibrio ecológico, de una armonía entre el incremento demográfico, las prácticas productivas y los ciclos de la naturaleza, entre el consumo humano y la regeneración de los sistemas ecológicos del monte. Ese equilibrio entre actividad humana y ecosistema es aún más necesario si consideramos que la región chiquitana es un sistema ecológicamente sensible, pero, al mismo tiempo, muy rico en biodiversidad, aunque con fuertes procesos de depredación de esos recursos naturales. Para alcanzar ese equilibrio, la solución histórica de los chiquitanos fue normar y regular la explotación de los recursos naturales mediante el discurso mítico y una serie de tabúes legitimizados socialmente por medio de ritos que obligan a los hombres, periódicamente, a realizar ciertos actos, a cumplir algunas normas, además de repetir textos orales y transmitir socialmente ciertas estructuras simbólicas y ratificar un sistema de prácticas sobre la naturaleza.

En la sociedad chiquitana, como en otras sociedades indígenas, son el discurso mítico y los ritos los que regulan el acceso y la gestión humana de los recursos naturales del monte, además de la normativa oral y no escrita que supone el derecho consuetudinario. No es como dice Hardim en "La tragedia de los comunes" (Hardim 1968) que no existan normas y roles regulatorios de la extracción de recursos naturales en las sociedades indígenas debido al régimen de propiedad comunal que tienen y que provoca la devastación porque nadie cuida de esos recursos. Al contrario, esas normas míticas son observadas como sagradas y son por eso menos fáciles de transgredirlas. Además, estas normas no escritas, pero inscritas en el pensamiento mítico, son fundamentales no sólo desde la perspectiva educativa, sino para emprender cualquier gestión indígena del territorio. El mito construye narrativamente el territorio y el manejo de sus recursos, al mismo tiempo que el pensamiento abstracto de la sociedad chiquitana.

Este discurso mítico, en realidad todo un corpus discursivo, es transmitido a los niños chiquitanos en largos y complejos procesos de socialización. Hemos analizado como la sociedad chiquitana educa a sus hijos, construyendo formas de pensamiento que después orientarán sus actitudes y acciones en la vida social. Esa construcción de conocimientos reproduce una forma de pensar y de representación social del mundo, de la sociedad y la naturaleza. Estamos al menos ante dos epistemologías distintas, ninguna pura, sino abigarradas, mezcladas y en transformación continua, pero diferentes. Una, de la sociedad nacional, que recoge más influencias del pensar hegemónico y global de las sociedades industrializadas y las reproduce, entre otras instituciones, por medio de la escuela. La otra, epistemología nómada, la chiquitana, construida por medio de la libertad pedagógica, los aprendizajes activos y autónomos y el discurso mítico. Esos aprendizajes en el chaco y de la pesca en el atajado construyen discursos y sistemas lógicos con los cuales los niños viven y solucionan problemas que la realidad social y ecológica les plantea.

III. Literalidad y escuela en la TCO de Lomerio

Como ya dijimos al iniciar este texto, la búsqueda de la letra en la sociedad chiquitana es un largo proceso histórico. Más allá de la relación de la letra y la propiedad del territorio que ya ha sido analizado, ahora reflexionaremos, brevemente, sobre la introducción de la escuela en el territorio chiquitano y las rupturas y posibles complementaciones que ésta tiene con el sistema educativo chiquitano. Según el testimonio de varios comunarios, la escuela de El Puquio Cristo Rey fue la primera escuela que se fundó en la región el año 1937. Se inició como escuela particular por convenio de los padres de familias con la maestra. La primera profesora fue doña Dolores Álvarez que era de Concepción. Durante los primeros 20 años ellos pagaban a profesores con sus productos o entregándoles chacos para que los propios maestros cultiven sus productos y garanticen así su alimentación. En este caso de Lomerio, podemos

ver reproducirse una historia frecuente en la educación de varios países latinoamericanos: frente a la falta de cobertura del sistema educativo estatal, son las comunidades indígenas, quienes, por iniciativa propia y con gran esfuerzo para su débil economía, trataron con decisión de apropiarse de la escritura que, como hemos visto al principio de este trabajo, desde el principio la percibieron como una fuente importante para la construcción del poder político.

El testimonio de Paulino Parapaino es una buena descripción de lo que antes sucedía en la escuela:

El castigo más notable era la guasca, también nos hacían arrodillar encima de una piedritas o granos de maíz, no sólo por hablar la lengua, sino por no cumplir, era obligatorio llevar regalos al profesor, ya sea huevo, gallina, ya sea carne u otra cosa para comer, también hay que llevarle leña, agua, todas esas cosas para que cocine y todas esas sus necesidades personales (Entrevista, 17.05.04)

Este testimonio es un claro ejemplo de cómo funcionaba la escuela en esas épocas. Era castellanizante de manera radical, llegando incluso a castigar físicamente el uso de la lengua originaria. Además, se muestra como los padres de familia y los niños que asistían a la escuela tenía la obligación de atender al maestro, de garantizar su sobre vivencia frente a un estado nacional que era incapaz de asignar ítems de maestros para la educación de los niños indígenas.

3.1.- El Instituto Lingüístico de Verano

Una vez más, la letra venía de afuera, pero, pronto los indígenas chiquitanos mostraron su capacidad para apropiarse de aquellos bienes culturales que les son ajenos, pero les sirven para impulsar sus intereses estratégicos y les son útiles para alcanzar sus objetivos sociales. Esta experiencia del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), generalizada en casi toda la Amazonía sudamericana, fue impulsada por instituciones evangelizadoras norteamericanas. Fue una muestra clara de cómo el bilingüismo y la lengua pueden ser utilizados para destruir la cultura e imponer nuevos dioses. Estos evangelizadores,

como ya había ocurrido en las primeras épocas de la colonización, se dieron cuenta que la lengua era fundamental si se trataba de transformar el pensamiento de los indígenas y sustituir sus dioses por uno que era el único que ellos consideraban verdadero. Los misioneros del Instituto Lingüístico de Verano tradujeron el nuevo testamento al besiro. A pesar de sus intenciones evangelizadoras, este acontecimiento fue importante para la configuración de nuevos escenarios educativos en la sociedad chiquitana. Más allá de su afán evangelizador, hay que reconocer que el proceso impulsado por el ILV fue el que, además de elaborar los primeros alfabetos y empezar a escribir en las lenguas originarias de la Amazonía, inició también el proceso de formación de maestros chiquitanos. Los misioneros del ILV no solo identificaron la lengua indígena como el más eficiente medio para la evangelización, sino que, al mismo tiempo, también se dieron cuenta que la evangelización iba a ser más efectiva si los maestros eran indígenas. Los primeros maestros indígenas se formaron en Tomichucua y algunos de ellos, posteriormente, debido sobre todo a su conocimiento de la escritura fueron promotores de la EIB en la TCO de Lomerio, como ocurrió en otros pueblos de la Amazonía. El ILV también produjo el primer alfabeto en besiro y gran cantidad de maestros aprendieron a escribir su propia lengua en ese alfabeto. Tanto ha influido ese primer alfabeto que, actualmente, con la publicación del nuevo alfabeto (Ministerio de Educación, 2003), los maestros chiquitanos siguen teniendo problemas en aula con la nueva escritura y continúan refiriéndose, algunos como pretexto para no trabajar la lengua besiro en aula, como el “antiguo alfabeto” con el cual aprendieron a escribir y es el conocido por las personas mayores.

3.2.- El bachillerato pedagógico

Como veíamos, la primera experiencia de maestros bilingües en la chiquitania fue el ILV y, posteriormente, ya con una nueva visión política y técnica construida por las organizaciones indígenas de la Amazonía boliviana, el bachillerato pedagógico. Con este programa se intentaba que los jóvenes chiquitanos aprendieran a

escribir en su propia lengua y se convirtieran en transmisores de su propia cultura y de sus reivindicaciones políticas, al mismo tiempo que enfrentaban la falta de maestros bilingües en la región y las prolongadas ausencias en las aulas de los maestros que venían de otros lados del interior del país.

Este Programa del bachillerato Pedagógico surgió de la necesidad de las organizaciones indígenas amazónicas de formar sus propios maestros que hablaran su lengua y estuvieran comprometidos con las luchas políticas de sus propios pueblos. El proyecto fue ejecutado por el estado boliviano por medio del Ministerio de Educación en convenio con la CIDOB. De la parte técnica se hizo cargo la ONG Proceso, aunque su participación se redujo al diseño curricular del bachillerato pedagógico hasta Agosto de 1996 y el Ministerio asumió su ejecución desde 1997. Con la formación de jóvenes indígenas como maestros, en forma paralela al bachillerato humanístico, se pretendió alcanzar un factor de sostenibilidad muy importante ya que ese componente garantizaba la participación de gente muy joven que podía contribuir con una formación de recursos humanos a largo plazo y podía tener un impacto social en el futuro mucho más sostenible socialmente en el tiempo.

San Antonio de Lomerio fue el lugar donde se empezó a implementarse el bachillerato pedagógico, pero ante la falta de asignación presupuestaria en el período de 1996–1997 se tuvo que declarar una vacación forzosa de los estudiantes. El dinero que debió enviar el ministerio no llegó nunca y los estudiantes vivieron a préstamo durante 2 meses con la garantía de las organizaciones indígenas, sin embargo, por la no cancelación de las deudas, las tiendas suspendieron el crédito. Esto provocó que algunos de los estudiantes indígenas retornen a sus lugares de origen y los pocos que se quedaron tuvieron que hacer chacos para sobrevivir o fueron mantenidos por la solidaridad de las comunidades que fueron sensibilizadas por el problema y convocadas por las organizaciones indígenas a prestar su ayuda.

Sin embargo, el problema no fue sólo económico: fue también académico. Se tardó demasiado en la elaboración de los módulos y al parecer no se comprendió la metodología a utilizarse. Todos estos problemas de la primera fase del bachillerato pedagógico, probablemente, debilitaron a las organizaciones indígenas ya que fue un programa que no funcionó y en el cual, además del estado, eran ejecutantes las organizaciones indígenas representadas por la CIDOB.

Todo esto produjo el primer abandono de los participantes del bachillerato pedagógico, sin embargo, posteriormente, en una segunda fase y debido a la persistencia política de las organizaciones indígenas chiquitanas, siempre buscando la formación de maestros indígenas, se pudieron solucionar los problemas y hoy el bachillerato pedagógico funciona con normalidad en el pueblo de Concepción y ya tiene una resolución ministerial que legitima su funcionamiento. Los primeros egresados chiquitanos de este bachillerato de Concepción ya empiezan a incorporarse a las actividades docentes en las escuelas de la TCO y ya tienen items reconocidos por el estado boliviano. Estos nuevos maestros recién formados en EIB son un gran potencial para la implementación de un modelo educativo propio, sin embargo, es necesario que las organizaciones les hagan el seguimiento correspondiente para que no sean absorbidos por la cultura escolar tradicional de los maestros mayores, como ya ocurre con algunos de los jóvenes egresados y, en vez de ello, se impulse la capacitación de estos nuevos maestros en la construcción de currículos propios que satisfagan la demanda de las comunidades de fortalecer su cultura, pero, al mismo tiempo, evitando el proceso de ruptura que realiza la escuela tradicional con relación a los sistemas de socialización de los niños chiquitanos en sus familias, puedan alcanzar mayor calidad educativa y sean más eficientes para enseñar los nuevos conocimientos del mundo globalizado con didácticas constructivistas más de acuerdo con las metodologías chiquitanas de aprendizaje.

3.3.- El programa de alfabetización bilingüe de adultos

En su estrategia política de acceder a la letra y el poder que ella otorga, las organizaciones chiquitanas, siguiendo el éxito político de la experiencia guaraní de principios de los 90, implementaron también un ambicioso programa de alfabetización bilingüe de adultos. El programa se desarrolló de 1996 a 1999 en las comunidades de los pueblos Chiquitano y Guarayo. El Programa fue muy complejo, ya que además de los financiadores, UNICEF e IBIS Dinamarca, el estado boliviano se hallaba representado por municipios, como los de San Javier y Concepción que en ese entonces eran enemigos directos de las reivindicaciones indígenas. La ONG encargada de la parte técnica, PROCESO, tampoco fue muy eficiente en sus metodologías de alfabetización. El resultado de ello es que los adultos chiquitanos no aprendieron a leer. Sin embargo, si bien el programa no tuvo importantes logros técnicos, sí tuvo un impacto social muy significativo en el ámbito político. Por medio de los grupos de alfabetización, las organizaciones indígenas chiquitanas pudieron capacitar a los comunarios en las nuevas leyes que erogaba el estado boliviano como la ley de participación popular o de municipalización de la administración del poder regional. La ley INRA también fue difundida por los técnicos indígenas del programa y fue un factor fundamental para las movilizaciones que los chiquitanos, junto a los otros indígenas de la Amazonía boliviana realizaban para lograr el reconocimiento de sus Tierras Comunitarias de Origen (TCOs). Las leyes forestal y de medio ambiente, también fueron difundidas en los grupos de alfabetización y permitieron variar y fortalecer sus estrategias de lucha contra las concesiones forestales que existían en sus territorios.

3.4.- El proyecto educativo indígena

El Proyecto Educativo Indígena (PEI) es el intento más reciente del pueblo chiquitano de apropiarse de la escuela y transformarla hasta que ella esté al servicio de los intereses de los pueblos indígenas.

A partir del PEI, las organizaciones indígenas provocan un cambio cualitativo respecto a sus demandas educativas, ya dejan de exigir mayor cobertura del sistema educativo nacional por medio de asignación de items de maestros para los territorios indígenas y empiezan a demandar además una educación propia y a cuestionar la administración territorial educativa del estado nacional a través de la distritación impuesta por el Ministerio de Educación y que el caso de los pueblos indígenas, generalmente, no corresponde con la gestión histórica de sus territorios. Los proyectos educativos indígenas son legitimados por el estado boliviano en un acuerdo firmado con las organizaciones indígenas en Monteagudo en noviembre de 2000, en el marco de las movilizaciones de los indígenas de las tierras bajas por la titulación de sus territorios. Este convenio, firmado entre autoridades de Gobierno nacional, el Ministerio de Educación y Cultura y representantes indígenas (CIDOB), reconoce como instrumento de planificación educativa al PEI en las áreas indígenas. El convenio resuelve en sus puntos centrales lo siguiente:

- Respetar las formas de organización de los pueblos indígenas
- Rescatar la visión educativa de cada pueblo indígena
- Construir planes de acción participativos y adaptados al contexto y la temporalidad de cada pueblo

Usos y costumbres, en función a su espacio territorial en las TCOs y los municipios. (Carta escrita a la directora del Proyecto de Fortalecimiento de la Calidad Educativa y Equidad de la Educación. Archivo de la Cicol)

A partir de este convenio, el Proyecto educativo Indígena reemplaza a los Proyectos Educativos de Núcleo, que eran los instrumentos normativos y de planificación también en las áreas rurales del país. A partir del PEI, se debían plasmar las necesidades básicas de aprendizaje de las sociedades indígenas y se debió llevar a cabo la diversificación curricular para atender las demandas epistemológicas

de estos pueblos y trabajar en el sistema formal de educación con los saberes y técnicas características de las culturas indígenas, además de los conocimientos científicos de la sociedad global.

En el caso de Lomerio, siguiendo las normativas del Ministerio de Educación, el programa se dividió en 2 componentes: el de infraestructura y el pedagógico. En el componente pedagógico, se planificó trabajar aspectos de la cultura chiquitana que debían ser fortalecidos en los procesos pedagógicos de aula. Se planificó trabajar a nivel de los 3 núcleos educativos que existen en la TCO. En el núcleo norte de Lomerio (6 unidades educativas) se debió trabajar con tejidos. En el núcleo de Nantaityu de Pukio (8 unidades educativas) se pretendía trabajar en arcilla. En el núcleo Monseñor Eduardo (11 unidades educativas) se diseñó el trabajo para la construcción de instrumentos musicales (Proyecto Educativo Indígena de Lomerio 2001). Sin embargo, una vez conformado el Comité Educativo Municipal Indígena de Lomerio (CEMIL), debido a problemas administrativos y económicos entre el municipio y la organización indígena CICOL, el componente pedagógico diseñado el 2001 no se implementó hasta el momento que se realizaba la investigación el 2004. El componente de infraestructura llegó a construir escuelas en las comunidades de Pukio, San Lorenzo y Palmira en la zona del presente estudio. En el componente pedagógico, la irracionalidad administrativa llegó al extremo de dotar de computadoras a algunas unidades educativas que todavía permanecen encajonadas, según testimonios de las autoridades educativas, debido a que en las comunidades de la TCO de Lomerio no existe luz eléctrica y sólo se accede circunstancialmente a ella por medio de generadores a diesel y de elevado costo económico para las comunidades. Al parecer las desavenencias entre el municipio y la organización indígena fueron fundamentalmente económicas, desde las cotizaciones de los materiales hasta la contratación del personal. Dejando de lado estos problemas que no corresponde aquí analizar, sí deseamos centrarnos, brevemente, en las dificultades técnicas y políticas del PEI. En primer lugar, a

nivel de núcleo escolar, se conformó el Comité Educativo Indígena **Monkox** que tenía la responsabilidad de coordinar y ejecutar el componente pedagógico. Este comité tenía como presidente al asesor pedagógico, vicepresidente al director de núcleo y en la tesorería la junta de núcleo. Como vemos, una vez más el nivel de decisiones estaba en los niveles oficiales del sistema educativo y no había casi ninguna participación de los agentes educativos locales que hubiera sido necesaria para responder a la filosofía del PEI y tratar realmente de implementar una educación propia. Una vez más, como ocurre con otras políticas de estado, la participación de los mismos actores indígenas se limitó solamente a funciones de fiscalización que en la práctica jamás se llevo a cabo ya que, según testimonios de los miembros de la junta de núcleo, ellos nunca llegaron a conocer siquiera un informe económico. Cuando el año 2005 se realizó la socialización de la investigación y los talleres comunales de retroalimentación, encontramos funcionando el componente pedagógico del PEI en la comunidad de San Lorenzo. Una señora chiquitana enseñaba a los niños la cerámica que casi se halla perdida en la región, sin embargo, una vez más la ruptura del sistema escolar y la comunidad era evidente. Los cursos eran extracurriculares y se realizaban en la tarde y a pesar de la buena participación de los niños, los maestros no daban ninguna importancia a esas actividades y, de esta manera, no se podían realizar las interrelaciones necesarias entre los saberes chiquitanos y la cultura escolar, no se didactizaba la producción de cerámica, no servía para la enseñanza de proporciones matemáticas o de contenidos de ciencias de la vida por medio de la recolección de materias primas para la fabricación de la cerámica. No existía ningún dialogo inter-epistemológico y la interculturalidad deseada para mejorar la calidad educativa estaba ausente. Una vez más, a diferencia de Turu napese, puertas del cielo, la primera comunidad chiquitana fundada en la TCO de Monteverde y desde donde empezó la lucha de los chiquitanos por el territorio, los chiquitanos sólo llegaban hasta las puertas de la letra y permanecía en las

periferias de la escritura y sin ejercer ese su temible poder que tanto habían deseado y perseguido.

3.5.- Los saberes chiquitanos y la escuela

El breve perfil de la construcción de los conocimientos chiquitanos que se ha realizado, permite afirmar la existencia de agentes educativos locales, de escenarios pedagógicos como la parcela productiva, la laguna o el monte construidos epistemológicamente para reproducir la sociedad chiquitana. Nos muestra también la permanencia de estrategias metodológicas de enseñanzas y aprendizaje propias y diferentes, de una organización social de los tiempos de aprendizaje que todavía funciona en los intersticios que ha dejado el rígido sistema escolarizado. Sin embargo, el desafío planteado por las organizaciones indígenas de descolonizar el currículo es todavía una labor pendiente que no ha transformado interculturalmente las prácticas educativas y se ha quedado a nivel de una declaración política de principios de parte de las organizaciones y líderes indígenas. Los maestros, a pesar de ser muchos de ellos chiquitanos, alegando falta de capacitación en diversificación curricular y la ausencia de materiales, permanecen pegados a los antiguos textos y faltos de imaginación por la formación mecánica recibida en los institutos de formación docente, no hacen casi nada para trabajar los conocimientos chiquitanos en las aulas.

La negociación acerca de cuáles conocimientos podrán ser tratados en las escuelas y aquellos que deberán permanecer en las comunidades para que no se distorsionen ni produzcan sustituciones de los agentes educativos locales es una discusión todavía pendiente. Más clara parece ser la necesidad de construir currículos no escolarizados, de atender a los espacios donde las sociedades locales han construido tradicionalmente sus conocimientos y aquellos nuevos como asambleas y sindicatos donde, además de las formas culturales propias de construcción del poder social, se producen también conocimientos relacionados a las sociedades

nacionales y globales contemporáneas. Parece también clara la necesidad de que los niños escolarizados y maestros trabajen más fuera de aula y se aproximen a esos agentes educativos y espacios comunales de construcción social de conocimientos que hemos analizado. Probablemente, más que “introducir” los conocimientos indígenas en la escuela como si fueran objetos folklóricos, estables y concretos, se trate de reconstruir esos procesos sociales de producción de conocimientos, de reconstituir los espacios de aprendizajes que la escuela prohibió expresamente o desestructuró debido a la monopolización de los tiempos de aprendizaje de los niños. En general, se trata que la escuela se abra a actividades extraescolares, espacios comunales, agentes educativos locales y sustituya su rol tradicional de reproductor y transmisor de saberes hegemónicos supuestamente universales por una atención sostenida a los procesos epistemológicos y socio económicos que ocurren en las comunidades locales, para poder así prestar más atención a los conocimientos de las otras culturas, sin negar la propia y haciendo realidad la tan mentada interculturalidad. Relacionar los conocimientos y metodologías de la educación chiquitana con los nuevos contenidos, tanto en matemáticas, lenguaje o ciencias de la vida, que debe comunicar la escuela.

El nuevo marco normativo de la Reforma Educativa boliviana puede brindar oportunidades para el desarrollo de estas profundas transformaciones en un sistema escolar concebido como escenario de luchas políticas y epistemológicas. La reforma educativa boliviana (1994), como en la mayoría de los países latinoamericanos, reglamenta la posibilidad de diversificar los currículos escolares. El artículo 8 de la Ley de Reforma Educativa, en lo referente a los objetivos y políticas de la Estructura de Organización Curricular, señala lo siguiente: “Organizar el proceso educativo en torno a la vida cotidiana, de acuerdo a los intereses de las personas y de la comunidad, partiendo de la base de un tronco común de objetivos y contenidos nacionales que será complementado con objetivos y contenidos departamentales y locales”. El numeral 2 del artículo

3 del Decreto Supremo 23449 (de los Órganos de Participación Popular) señala una atribución específica de las Juntas Escolares: “Plantear las demandas y expectativas de las comunidades, barrios o distritos sobre la escuela y la educación, así como sus necesidades de aprendizaje, para orientar y apoyar el desarrollo del currículo complementario (ramas complementarias diversificadas del tronco común curricular)” (Ministerio de Educación, cultura y deporte, 1998). Con relación al nuevo proyecto educativo descolonizador que plantea el actual gobierno de Evo Morales, habrá que esperar mayor concreción de la propuesta por medio de la reglamentación de la nueva ley. Sin embargo, la discusión sobre las ramas diversificadas, prevista por la Ley de Reforma Educativa en Bolivia, ha sufrido una reorientación una vez que el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ) diera la vuelta el árbol curricular propuesto por el Ministerio de Educación y manifestara que, para ellos, los saberes indígenas no son las ramas, sino las raíces de su vida social y económica y que el tronco común y la diversificación curricular prevista por la reforma educativa habría que reorientarla hacia una educación propia que satisfaga las necesidades integrales de la sociedades indígenas y sus formas particulares de vida (Garcés 2003). Esta reorientación del árbol curricular de la Reforma Educativa, propuesta en los Andes, refleja bien el deseo de los chiquitanos de construir un sistema educativo que les sirva para reproducir su vida en la Tierra Comunitaria de Origen y es por eso que la propuesta quechua ha tenido influencia en los otros Consejos Educativos de pueblos originarios de Bolivia. Esa es otra diferencia cualitativa de las nuevas propuestas indígenas comunes en América Latina, quienes ya no demandan sólo la cobertura de los sistemas educativos formales, el servicio que debería darles el estado nacional, sino van más allá y plantean una transformación del sistema educativo, en el que se incorporen sus saberes locales, se enseñe a sus hijos también con las estrategias metodológicas con las que los chiquitanos socializan su cultura en el también complejo proceso de aprendizaje que han desarrollado históricamente.

Desde esta perspectiva, es en la gestión territorial indígena de la TCO de Lomerio donde se aloja esta reflexión sobre la educación. La forma de producir y transmitir conocimientos está determinada por los objetivos y metas que se fijan las sociedades. La educación ha sido una propuesta política de las organizaciones indígenas, como en varios lugares podemos leer en documentos y constatar en la historia de los procesos educativos locales, pero no en el sentido ideológico, abstracto e improductivo, sino en el sentido de lograr una educación que responda a los proyectos de sociedad de los pueblos indígenas determinados por su historia y construidos en su propio horizonte cultural y económico y en relación con la sociedad nacional y global. Ahí es donde tendrá que alojarse una educación para la vida, una educación propia que contribuya a mejorar las condiciones concretas, reales y productivas de las comunidades indígenas. En ese sentido, la diversificación curricular no debe ser culturalista y entendida sólo como un proceso de recuperación de supuestas tradiciones culturales que se están perdiendo. Si bien es necesario considerar la visión cultural e histórica, la diversificación no apunta sólo al pasado, sino también al futuro y a la construcción presente de nuevas sociedades. Así concibe la CICOL de manera integral el plan de gestión territorial indígena “ser la suma de prácticas y reglas que incluyen la protección, funcionamiento y desarrollo del territorio en todos sus ámbitos; culturales, espirituales, productivos, sociales, ecológicos, económicos etc” (Guía para la formulación de reglamento interno de la CICOL, 2004).

Sin embargo, como hemos visto, estos conocimientos culturales son cada vez más desplazados por la escuela y los medios masivos de comunicación social y ya se puede evidenciar una pérdida de autoestima cultural en la sociedad chiquitana actual, sobre todo en sus generaciones más jóvenes. En este contexto, ¿cuál es la visión contemporánea de la educación que domina en la sociedad chiquitana? Al parecer, es claro para la organización indígena CICOL y para muchos de los comunarios que la educación debe estar subordinada a la gestión de la Tierra Comunitaria de Origen. ¿Pero,

cómo lograr que la educación sirva para la gestión indígena del territorio? Es el dilema que enfrentan tanto la organización indígena como los maestros chiquitanos que trabajan en las escuelas de la TCO. Aparentemente, la imagen legal de la diversificación curricular reconocida por la Ley de Reforma Educativa (1994) y la propuesta descolonizadora de la nueva ley abriría un espacio institucional para incorporar los conocimientos indígenas en los currículos oficiales de las escuelas. Sin embargo, existen todavía muchas dificultades técnicas, de gestión y planificación, así como de cultura institucional que impiden la plasmación de la diversificación curricular en las prácticas de aula.

La primera gran dificultad es la capacitación de los propios maestros chiquitanos que tienen problemas de operativizar la diversificación y no saben como llevar al aula los conocimientos locales o crear otros espacios de aprendizaje más adecuados. Más aún, todavía no perciben que no se trata sólo de introducir mecánicamente los conocimientos indígenas en la escuela, sino sobre todo de metodologías y estrategias de aprendizajes que el mismo niño desarrolla en la familia chiquitana. Además, existen problemas con los agentes educativos locales tradicionales y cómo ellos participarán en esa diversificación curricular sin que se distorsionen sus escenarios lógico-pedagógicos o el trasfondo ritual con el cual ellos transmiten sus conocimientos.

Señalemos también que, en muchos casos, la supuesta falta de capacitación de los maestros en diversificación curricular, es sólo un pretexto para ocultar la falta de voluntad política para cambiar su rol de maestro irradiador del saber y democratizar los procesos pedagógicos, con padres de familia y agentes educativos locales. Los espacios de poder político que el maestro ha construido sobre la base de ese su saber, supuestamente respaldado por años de estudio y una sociedad hegemónica que valida el conocimiento científico como el único verdadero no son fáciles de cambiar.

La producción de materiales educativos es otro problema serio que enfrentan los maestros y que, en vez de crear los materiales pedagógicos con elementos existentes en la comunidad y el medio ambiente, los maestros, reproduciendo un centralismo característico de la cultura escolar, esperan que los materiales didácticos sean producidos por el ministerio o las ONGs que apoyan a los pueblos indígenas. Aún no se llega a percibir claramente que cualquier proceso de diversificación presupone una profunda descentralización pedagógica que permita a los distritos educativos desarrollar sus propios currículos y entregue a los maestros y los agentes educativos locales un rol importante que todavía no es percibido con la claridad suficiente ni por los maestros chiquitanos, ni por las organizaciones indígenas.

La idea y el deseo de los habitantes de la Tierra Comunitaria de Origen de Lomerio, como de otras organizaciones indígenas en América, es que se supere la ruptura existente entre la escuela, las organizaciones y sociedades indígenas y que la educación sirva para reproducir los modos de vida chiquitanos y desarrolle la lengua besiro, que, como hemos visto antes, está en franco proceso de desplazamiento lingüístico por la lengua dominante: el castellano. Esas nuevas funciones que se reasignan a la escuela son para que ella se convierta en una institución que ayude decisivamente a la gestión socio económica de la TCO. En este sentido, la aparente postura radical y escencialista que los conocimientos indígenas permanezcan en la comunidad para no ser distorsionados en el aula es un falso dilema, un argumento desmovilizador de los movimientos sociales indígenas quienes tratan, desde hace varios años, de apropiarse de la escuela y transformarla radicalmente. Al igual que aquellos maestros tradicionales que echan la culpa a los padres de familia de no querer que en la escuela se enseñen las lenguas indígenas, el aislar de la escuela los conocimientos propios es una derrota política y cultural de las organizaciones que quieren construir un nuevo sistema educativo y producir en la sociedad una profunda descentralización epistemológica. Es cierto que la escuela

no debe sustituir a los agentes educativos locales por el maestro de escuela, sino que puede contribuir institucionalmente a recrear sus antiguos espacios de aprendizaje que la misma escuela les arrebató. También es cierto que algunos conocimientos tendrán que quedar en las comunidades al margen de la escuela, sobre todo aquellos que se reproducen por medio de rituales y estructuran universos sagrados ajenos a la lógica escolar. Pero también es verdad que algunos conocimientos propios pueden contribuir a descolonizar la educación y a empoderar a los pueblos indígenas en su lucha por una sociedad más equitativa y de defensa de la gestión económica y social de sus territorios. Por otra parte, la pregunta de ¿cuáles son los conocimientos que deben ser trabajados en la escuela y aquellos que deben permanecer en la comunidad? es una pregunta que debe ser respondida por los propios actores sociales. ¿Cómo y quienes serán los agentes que participan en esta transformación curricular y cuáles serán los nuevos escenarios pedagógicos? Esta pregunta también debe ser contestada por los propios chiquitanos y sus organizaciones. Sí, parece claro que para ellos la educación tendrá que fortalecer la identidad étnica, levantar la autoestima de los niños y formar los recursos humanos necesarios para la buena administración del territorio, sólo así se logrará la sostenibilidad de la gestión territorial indígena a largo plazo y se podrá reconstruir integralmente la sociedad chiquitana en el tiempo. Se vuelve a unir la letra y el territorio, la educación y la gestión de los recursos naturales. Sin embargo, hay todavía mucho camino por andar....

Terminemos señalando algunas sendas que hay que andar todavía y algunas actividades que tendrán que ser realizadas para alcanzar este anhelo de los chiquitanos de lograr una escuela que responda a sus modelos educativos propios, a las necesidades de aprendizaje y gestión territorial indígena de la TCO de Lomerio y al buen aprendizaje del castellano y de los conocimientos científicos.

- Volver a capacitar a los maestros indígenas en ejercicio. La política sostenida de la CICOL de introducir maestros chiquitanos en

las escuelas de la TCO, ha provocado también el fenómeno del interinato docente. Es llamativo que en las unidades educativas del núcleo de Pukio, de los 34 maestros que trabajaban el momento de la investigación, no hay sino 1 maestro titulado de la normal, el resto de los docentes son sólo egresado o tienen item del estado por antigüedad. Más allá de los aspectos formales de no haber cumplido totalmente su formación docente, estos datos no muestran que los docentes actuales no tienen la habilidad de la investigación por eso no han producido la tesis que exige el reglamento. Esto nos señala que más allá de las demandas específicas de formación que los docentes pudieran tener, si se piensa apropiarse de la escuela e implementar una educación propia y procesos de diversificación curricular, es urgente capacitar a los maestros en investigación. Es importante cambiar la visión tradicional del maestro como irradiador de conocimientos, por una visión del maestro como facilitador de procesos de aprendizaje y de una persona que investiga sobre los conocimientos y las metodologías con las que la comunidad educa a sus hijos. Es necesario formar un nuevo maestro, más atento a la cultura chiquitana, alguien que restituya esos espacios de aprendizaje que la sociedad chiquitana ha construido históricamente y devuelva el protagonismo formativo a los ancianos chiquitanos.

- Reconstituir los espacios de aprendizajes que históricamente construyó la sociedad chiquitana para socializar a sus niños y reconstruir así su sociedad manteniendo su identidad cultural. Como hemos visto, no se trata “llevar” o “introducir” los conocimientos chiquitanos como si estos fueran objetos materiales, olvidándose que en realidad se trata de relaciones sociales que permanentemente construyen conocimientos adecuados a la realidad y el ecosistema del entorno. Mas que llevar conocimientos a la escuela, se trata pues de revitalizar esos escenarios y espacios de aprendizaje que la escuela monocultural ha desplazado. Reconstituir esos espacios de aprendizaje como la laguna, el atajado, el chaco y la parcela productiva, el monte y sus aprendizajes rituales y de

actividades que fueron importantes para la identidad chiquitana como la caza. Devolver a estos espacios pedagógicos y a los agentes educativos locales que interactúan en ellos la importancia que tuvieron antes que la escuela los niegue y excluya. Es a partir de los acontecimientos que suceden en estos espacios pedagógicos comunales que la escuela podrá iniciar proceso de enseñanza y aprendizaje como la producción de textos o el trabajo en etnomatemáticas o acerca de los saberes medicinales de los niños que les permitan desarrollar una medicina preventiva acorde a su identidad cultural. Es decir, estos saberes culturales deben servir de base para que a escuela produzca nuevos conocimientos significativos y mejore así la calidad educativa en los territorios indígenas.

- Restituir a los agentes educativos chiquitanos sus roles pedagógicos y de enseñanza de los niños. Así como la lengua no se va a recuperar sólo por la escuela y sin la participación de la familia, también es necesario que los padres, además de volver a hablar en besiro a sus hijos, tiene que volver a contar los cuentos tradicionales de la sociedad chiquitana, hablar con hijos y nietos del Choboré, del Jichi y recuperar los antiguos nombres. Los padres se tienen que comprometer más con la formación de sus hijos, saber que sus conocimientos, como su lengua, valen tanto como los conocimientos ajenos.
- En este sentido, la diversificación curricular no es una apuesta que se orienta sólo al pasado, sino, como lo demandan los chiquitanos adultos y sobre todo la CICOL, la transformación curricular se debe orientar también al presente. En la TCO de Lomerio se quiere orientar la educación a los aspectos legales y al análisis y enseñanza de las leyes del estado boliviano y también a una formación política que muestre a los jóvenes la importancia del territorio para la sobre vivencia del pueblo chiquitano y que a veces los jóvenes olvidan por influencia de la escuela.

- No centrar la labor escolar exclusivamente en la lecto escritura de los niños, sino ampliar el horizonte de la escuela a la oralidad característica de estos pueblos. Este desplazamiento a la oralidad permitirá además solucionar el problema de la falta de materiales educativos que tanto se quejan los maestros chiquitanos. Con un poco de creatividad e imaginación se podrá utilizar la tradición oral como organizadora de los conocimientos que la escuela imparte a los niños. Además, el maestro chiquitano tendrá que estar más atento a los materiales que existen en el medio ambiente para producir él mismo sus propios materiales.
- Recuperar en la escuela esas estrategias de aprendizaje constructivistas y autónomas con que los niños chiquitanos son educados en su hogar y que ya hemos analizado en este trabajo. Es tan importante el trabajar sobre las metodologías de aprendizaje de los niños chiquitanos, como considerar sus conocimientos previos. El trabajo sobre estas estrategias de aprendizajes permitirán al docente alcanzar una mayor eficiencia para producir en los niños chiquitanos nuevos conocimientos basados en las metodologías constructivistas que las nuevas teorías pedagógicas recomiendan. Estas reflexiones metodológicas permitirán que los procesos de diversificación no sean una realidad que genera más exclusión y aísla al niño indígena de los nuevos descubrimientos tecnológicos, sino que contribuyan a que el niño indígena, a partir de cultura, adquiera también conocimientos nuevos que lo ayuden a vivir en la sociedad nacional y a construir ciudadanía alternativas en el mundo globalizado actual.

BIBLIOGRAFÍA

Adam, Lucien / Henry, Victor:

1880 **Arte y Vocabulario de la Lengua Chiquita**. París.

Aristizabal Giraldo, Silvio

2003 “Aproximaciones conceptuales a los modelos de conocimiento local”. En **La Etnoeducación en la construcción de sentido sociales**. Popayán: Universidad del Cauca.

Barbero, Martín

2003 “Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades”. **Revista Iberoamericana de Educación**. Nr. 32, Bogotá. 17-34.

Berger, Peter y Thomas Luckmann

1979 **La construcción social de la realidad**: Buenos Aires: Amorroutu Editores.

Birk, Gudrun

2000 **Dueños del bosque. Manejo de recursos naturales por indígenas chiquitanos de Bolivia**. Santa Cruz: APCOB–CICOL.

Deleuze, Gilles

1974 **El Antiedipo. Capitalismo y esquizofrenia**. Madrid: Seix Barral.

Echeverría, Bolívar

1998 **La modernidad de lo barroco**. México: Siglo XXI

BIBLIOGRAFÍA

Falkinger, Sieglinde

1993 “Historia Actual de la lengua chiquitana”. Traducido del alemán por Gabriele Müller y Mario Loarca. Tesis de Licenciatura. Mimeo

Faye, Jean Pierre

1985 **Los lenguajes totalitarios**. Barcelona: Taurus.

Foucault, Michel

1970 **El orden del discurso**. Barcelona: Tusquets Editores.

Galeote Tormo, Jesús

1993 **Manitana auqui besüro. Gramática moderna de la lengua chiquitana y vocabulario básico**. Santa Cruz de la Sierra: Centro de Estudios Chiquitanos.

Garcés, Fernando y Soledad Guzmán

2003 **Educacionqa, kawsayninchikmanta kawsayninchikpaq kanan tiyan. Elementos para diversificar el currículo de la Nación Quechua**. Sucre: CENAQ.

Geertz, Clifford

La interpretación de las culturas. Barcelona: Editorial Gedisa.

Harris, Marvin

2000 **Teorías sobre la cultura en la era posmoderna**. Barcelona: Editorial Crítica.

Lander, Edgardo

2003 **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso.

Levi Strauss, Claude

1984 **El pensamiento salvaje**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.

López, Carmen

1997 “Algunas reflexiones sobre la situación de las lenguas de tierras bajas y el desarrollo de la EIB”. Taller de políticas lingüísticas. Santa Cruz, 9 al 12 de junio de 1997. Manuscrito.

Lyotard, Jean François

1990 **La condición postmoderna**. México: Ediciones Cátedra.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes

1998 **Compendio de la legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas**. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

2001 **Proyecto Educativo Indígena de Lomerio**. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Molina, Ramiro y Albó Xavier

2006 **Gama étnica y lingüística de la Población boliviana**. La Paz: Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo.

Parapaino Castro, Pablino; Ipamo Jiménez, Pedro; Olivio, Janneth

2003 **Guía del alfabeto besiro**. La Paz: Ministerio de Educación de Bolivia.

PNUD

1994 **Primer Censo Indígena Rural de Tierras Bajas de Bolivia**. La Paz: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

Prada, Fernando

1994 **Der Tanz um dem Buchstaben. Die semantischen Systeme des 16. Jahrhunderts in den Anden.** Regensburg: Roderer Verlag.

1998 **Documento de Evaluación del programa de alfabetización bilingüe de adultos en el pueblo Chiquitano y Guarayo.** Cochabamba: UNICEF, IBIS-Dinamarca.

Rodas, Raquel

1998 **Dolores Cacuango.** Quito: EBI.

Rappaport, Joanne

2000 **La política de la memoria: interpretación indígena de la historia en los andes colombianos.** Popayán: Universidad del Cauca.

Riester, Jürgen; Fuss, Max

1976 **En busca de la Loma Santa.** Cochabamba: Editorial Los Amigos del Libro

1986 **Zúbaka. La chiquitanía: visión antropológica de una región en desarrollo. Tomo I. Vocabulario Español-Chiquito y Chiquito-Español.** La Paz: Los Amigos del Libro.

Rogoff, Barbara

1993 **Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.** Buenos Aires: Paidós.

Sahlins, Marshall

1983 **La economía en la edad de piedra.** Madrid: Akal Editor.

Schwarz, Burkhard

1994 **Yabaicürr – Yabitucürr- Chiyabaiturrüp. Estrategias neocoloniales de “desarrollo” versus territorialidad chiquitana.** La Paz: Fondo Editorial FIA–Semilla–CEBIAE.

Vries, Aldert de

1998 **Territorios indígenas en las tierras bajas de Bolivia. Un análisis de su estado.** Santa Cruz: El País.

Zavaleta, René

1986 ***Lo nacional-popular en Bolivia.*** México: Siglo XXI.

ANEXOS

Anexo # 2

Tabla de idiomas hablados en La TCO de Lomerio

Cantones	Monolingües chiquitanos	%	Monolingües castellano	%	Bilingües	%	Total
San Antonio	13	0,5539	944	40,22	1377	58,7	2347
Pukio	8	0,5731	156	11,17	1232	88,3	1396
Santa Rosa del Palmar	32	4,8855	432	65,95	191	29,2	655
San Lorenzo	1	0,1992	84	16,73	417	83,1	502

Fuente: Censo lingüístico de Plan de Gestión Territorial Indígena

Anexos # 3

Cuadro General de Rangos de Edad por Sexo e idiomas que hablan

Cuadro de Rangos de Edad					Idiomas Hablados		
Nro.	Rangos	Cantidad Total personas	Total Hombres	Total Mujeres	Originario	Castellano	Los dos Idiomas
1	0-4	719	356	363	5	254	398
2	5-9	834	447	387	11	325	498
3	10-14	755	404	351	5	279	471
4	15-19	592	306	286	6	206	380
5	20-24	512	258	254	3	176	333
6	25-29	397	198	199	4	94	299
7	30-34	292	150	142	2	68	222
8	35-39	230	117	113	1	43	186
9	40-44	209	123	86	3	36	169
10	45-49	150	78	72	3	25	122
11	50-54	137	71	66	1	19	117
12	55-59	98	55	43	1	20	77
13	60-64	90	48	42	2	11	77
14	65-69	59	35	24	0	14	45
15	70-74	45	26	19	3	6	36
16	75-79	25	13	12	1	8	16
17	mas de 80 años	22	12	10	2	4	16
18	Sin Especificar	279	158	121	3	102	147
	Totales	5445	2855	2590	56	1690	3609

**INICIATIVAS DE ALFABETIZACIÓN INTERCULTURAL
BILINGÜE: EL ROL DE LA SOCIEDAD CIVIL EN BOLIVIA
DESDE LA REFORMA EDUCATIVA DE 1994**

GIOVANNA CARRARINI

AGOSTO 2005

ÍNDICE

1. OBJETIVO GENERAL.....	127
2. INSTRUMENTOS.....	127
3. ACTIVIDADES.....	128
4. DIFICULTADES.....	129
5. RESULTADOS.....	131
5.1. Instituciones responsables de iniciativas de alfabetización de adultos en el 2005 y sus departamentos de intervención.....	131
5.2. Experiencias de alfabetización de adultos en el 2005.....	134
5.3. Método de enseñanza-aprendizaje.....	137
5.3.1. El método de Paulo Freire: la palabra generadora.....	137
5.3.2. El uso de lenguas.....	139
5.3.3. Formadores: los facilitadores.....	141
5.3.4. El contenido de los materiales de alfabetización.....	142
6. SUGERENCIAS.....	143
6.1. A nivel de organización.....	143
6.2. A nivel metodológico.....	144
6.2.1. Del texto a la letra.....	144
6.2.2. Una alfabetización desde la perspectiva y en función de la lengua materna (L1).....	145
6.2.3. La formación.....	147

6.2.4. El proceso de enseñanza-aprendizaje debería ser un espacio de culturas en interacción positiva.....	148
7. PERSPECTIVAS FUTURAS	149
7.1. A nivel profesional.....	149
7.2. A nivel académico.....	150
8. CONCLUSION.....	151
9. BIBLIOGRAFIA.....	152
10. ANEXOS.....	168
10.1. Tasas de analfabetismo en Bolivia.....	168
10.1.1. Tasas de analfabetismo por departamento.....	168
10.1.2. Brechas entre las zonas urbanas y las zonas rurales en las tasas de analfabetismo	168
10.1.3. Brechas de género en las tasas de analfabetismo	169
10.2. Cuadro sinóptico de los tres ejes de actividades interdependientes.....	170
10.3. Instituciones contactadas y personas entrevistadas.....	172
10.3.1. Instituciones que trabajan en alfabetización en el 2005.....	172
10.3.2. Instituciones que han trabajado en alfabetización	173
10.3.3. Instituciones muy interesadas en el seguimiento de la oferta educativa para los adultos	173
10.4. Estructuración social de los bloques educativos bolivianos.....	174
10.5. Ubicación geográfica de las lenguas indígenas en Bolivia	177
10.6. Distribución departamental de las lenguas indígenas en Bolivia	178
10.7. Detalles acerca de las experiencias de alfabetización de adultos	180
10.8. Siglas.....	184

Este documento es el resultado del trabajo de campo realizado durante cuatro meses (marzo – junio 2005) en Bolivia¹. Se trata de un informe cualitativo, debido a la decisión personal de privilegiar más la comprensión de los procesos que la recolección de datos y resultados cuantitativos². Quiero aquí agradecer a todas las personas que me otorgaron su tiempo, lo cual me permitió entender la realidad de las iniciativas actuales de alfabetización y me introdujo en el contexto nacional donde éstas han sido elaboradas, se desarrollan y algunas corren el riesgo de desaparecer por falta de recursos financieros.

1. Objetivo general

El objetivo general del trabajo de campo apuntó a la elaboración de un mapa detallado de las iniciativas de alfabetización intercultural bilingüe, dirigidas a la población indígena del país, en el año 2005. Sin embargo, se prestó particular atención a los cambios ocurridos en la educación alternativa de adultos desde la Reforma Educativa de 1994. En la recolección de los datos, el interés se focalizó en los actores, sus finalidades educativas (y, entonces, políticas), sus estrategias de acción y de interacción a nivel local, nacional, regional e internacional.

2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron la entrevista semi-estructurada³ y la observación no participante. El Directorio Nacional de ONGs en Bolivia (2003-2004) fue indispensable para establecer los primeros contactos institucionales y tener una idea general de la amplitud de la investigación por realizar. Esta guía permitió una mayor eficacia

1 La investigación se realizó gracias a una beca otorgada por la UNESCO en el marco del « UNESCO Fellowships Programme in Support of Priority Programme Areas (2004-2005)» (Request N°. 416.1 – Italy). Mi agradecimiento va a esta institución, así como al PROEIB Andes por haber apoyado mi solicitud de pasantía y favorecido la realización de este proyecto. Críticas, reflexiones y comentarios serán muy apreciados por la autora. Por ello, pueden escribir a la siguiente dirección electrónica: giovannacarrarini@hotmail.com

2 A título indicativo, el último Censo Nacional de la Población y de las Viviendas del 2001 afirma que el 13.23% de la población no sabe ni leer ni escribir. Cf. Anexo 10.1. “Tasas de analfabetismo en Bolivia”. A esos porcentajes, habría que añadir la cantidad de los indocumentados, es decir de las personas civilmente no registradas.

3 En la medida de lo posible, las entrevistas se grabaron.

en la organización del cronograma, porque las entrevistas pudieron ser fijadas con anticipación y agrupadas por departamentos. Mucho trabajo de coordinación fue necesario para recorrer el país en toda su extensión.

Las dos preguntas que orientaron la búsqueda de informaciones estructuraron las entrevistas y guiaron las observaciones fueron las siguientes: ¿Cómo se puede o se debería favorecer la construcción y la difusión de proyectos de sociedad “alternativos” – es decir que desarrollen la economía y la democracia – mediante procesos de alfabetización de adultos? ¿En qué medida esta orientación puede ser o volverse intercultural? Por otro lado, pensando en estas mismas preguntas, cuatro fueron los criterios que se tuvieron como referentes durante las entrevistas:

- La finalidad de la oferta educativa
- La metodología
- El uso de lenguas
- Las estrategias de post-alfabetización.

3. Actividades

La estrategia adoptada para obtener un mapa nacional detallado en un contexto donde la información resulta muy dispersa (a veces incompleta) y en un país de distancias impresionantes (durante una estadía de breve duración) se articuló en tres ejes de actividades interdependientes (Cf. Anexo 10.2.):

1. Las entrevistas con los responsables institucionales
2. La participación a los talleres de formación de formadores
3. Las visitas a los centros de alfabetización.

El detalle de los resultados bibliográficos obtenidos se encuentra en las páginas conclusivas de este informe. Por último, varias actividades internas a la institución anfitriona, el PROEIB Andes, permitieron:

- Reflexionar sobre cuestiones socio-políticas relacionadas con el bilingüismo y la interculturalidad en educación.
- Aprovechar las experiencias académica y de campo del equipo docente para comprender la organización política de las instituciones de base bolivianas y la historia del movimiento indígena en el país.
- Acercarse a la diversidad cultural del país debatiendo sobre sus implicaciones y consecuencias político-económicas, las cuales animan constantemente la realidad social boliviana.
- Conocer las líneas de investigación de la institución.
- Participar a la formación propuesta en el marco de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe.
- Apreciar el intercambio de experiencias con los estudiantes procedentes de seis países de América latina.
- Asistir a los cursos de lengua quechua.

4. Dificultades

Antes de presentar los resultados de esta experiencia enriquecedora, quisiera mencionar algunas de las dificultades encontradas. Con lo que se refiere a la planificación de las actividades, las movilizaciones sociales del mes de mayo provocaron:

- El retraso en la coordinación con las secciones responsables de educación en las instituciones⁴ (Anexo 10.3.)
- La anulación de algunas de las visitas ya coordinadas a los centros de alfabetización (Cf. Anexo 10.2.)
- La postergación de algunos de los talleres de formación de formadores más allá del tiempo de duración del trabajo de campo⁵.

⁴ Se trata de instituciones con una estructura muy jerarquizada.

⁵ Hubiera sido muy interesante, por ejemplo, participar en las sesiones intensivas de los CETHAs Qurpa (La Paz) y Emborozú (Tarija). Se trata de dos Centros de Educación

Más allá de la necesidad de reorganizar constantemente las actividades coordinadas con las instituciones alfabetizadoras, aprecié mucho la oportunidad de estar en el país durante esas agitaciones sociales. Ello permitió acercarse y vivenciar la compleja realidad socio-política del país, así como tener un cuadro más claro de las fuerzas sociales existentes y de sus reivindicaciones contemporáneas. Tres temas han ocupado la agenda política del país: la convocación a la Asamblea Constituyente para definir los nuevos contenidos de la Constitución política del Estado boliviano, el referéndum para las autonomías departamentales y la redefinición de la ley sobre los hidrocarburos – en lo específico – y sobre los recursos naturales – en lo general. Estas eran también las temáticas a las que más se ha otorgado importancia durante los talleres de capacitación de los facilitadores en alfabetización.

A nivel educativo, el aparato legislativo no satisface ni las necesidades ni las orientaciones políticas de la mayoría de los grupos organizados, los cuales reconfiguran constantemente sus alianzas desde el año 2004 (Cf. Anexo 10.4.). La Reforma Educativa de 1994 (Ley 1565) y la consecuente década de aplicación provocan continuas reacciones por parte de los actores y de sus organizaciones de base, en espera de rectificar (parte o totalmente) su contenido – sobre la base de la participación popular – y redefinir las implicaciones políticas de estos cambios. La postergación indeterminada del II Congreso Nacional de Educación genera entre los actores y los beneficiarios de la educación sentimientos de inestabilidad y desamparo, frente a una política educativa sin perspectiva a largo plazo.

En las organizaciones contactadas, la mayoría de los responsables de educación denuncian el estado de abandono en el cual se encuentra la educación alternativa boliviana (educación de adultos, educación especial, educación permanente). Unánimemente comentan que desde la promulgación y la aplicación de la Ley 1565 al Sistema Educativo Nacional (SEN), la mayoría de los recursos públicos se focalizan hacia la

Técnica, Humanística y Agropecuaria, que lograron retroalimentar – mediante los procesos de alfabetización – los niveles superiores de la educación, que proponen. La alfabetización sigue siendo una prioridad para ambos centros.

re-estructuración de la educación primaria formal, dejando « descubiertos » los demás niveles educativos. Es por ello que la educación alternativa de adultos – no obstante se encuentre en fase de transformación⁶– está relegada a un segundo plano y la alfabetización de adultos, que es parte de ésta, resulta y se percibe como una « responsabilidad de privados ».

Trescientos treinta (330) centros de educación de adultos (de los quinientos – 500 – que existen) proponen la Educación Primaria de Adultos (EPA). El 30-40% de éstos oferta cursos de alfabetización. Los entrevistados afirman unánimemente que la cobertura es insuficiente. A pesar de que la demanda de alfabetización en esos centros es insignificante, el analfabetismo no ha sido eliminado de sus zonas de acción. Según varios responsables, la falta de demanda social es consecuencia de la promoción limitada que las estructuras gubernamentales hacen de la alfabetización. Por consiguiente, los adultos analfabetos no la consideran necesaria y no ven en los centros, que ofertan la EPA, unas instancias donde acudir para alfabetizarse. Por otro lado, al no recibir suficientes recursos financieros públicos para pagar a los profesores, los directores de los centros de educación de adultos prefieren destinar lo que se les otorga a los ciclos de Educación Secundaria de Adultos (ESA) o/y de Educación Técnica de Adultos (ETA).

5. Resultados

Sobre la base de estas consideraciones, quisiera ahora presentar en detalle los resultados alcanzados durante el trabajo de campo.

5.1. Instituciones responsables de iniciativas de alfabetización de adultos en el 2005 y sus departamentos de intervención

A pesar del interés por acercarme a las realidades educativas a la luz de criterios lingüísticos, me veo en la obligación de presentar las iniciativas (mediante sus instituciones) según una distribución departamental. En efecto, a nivel ministerial como a nivel del sector «privado», la realidad del

⁶ Los planes de transformación curricular y de reorganización administrativa de los centros de educación de adultos (CEA) comenzaron a elaborarse en 1999. Son consecuencia directa de la Reforma Educativa y del proceso de descentralización que se realiza en el país. Por el momento, se aplican únicamente a la Educación Primaria de Adultos (EPA).

analfabetismo está más enfocada desde la división administrativa del país en departamentos, provincias, distritos y municipalidades que desde la distribución geográfica de las lenguas indígenas.

Se excluyen de esta consideración las iniciativas educativas del Teko Guaraní y de la ONG Proceso. La zona de intervención del Teko Guaraní se sitúa más allá de los límites departamentales, tratando de ofrecer desde 1992 un servicio educativo homogéneo, bien coordinado y políticamente construido en relación al conjunto del pueblo guaraní, que vive en los departamentos de Santa Cruz, Tarija y Chuquisaca. Es con esa finalidad que durante el año 1992-1993 en el territorio del pueblo guaraní se desarrolló una campaña de alfabetización « en lengua guaraní para los guaraníes ». La experiencia fue auspiciada desde un principio por la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) y financiada con los recursos de UNICEF. Después de la experiencia guaraní, la ONG Proceso dirigió y coordinó también por su parte otras campañas, apuntando más a la presencia inter-departamental de los pueblos, sus lenguas y culturas que al respeto de la división política del estado boliviano. Cabe aquí recordar la alfabetización « en lengua guaraya para los guarayos » y « en lengua chiquitana para los chiquitanos » (1996-1999). Desde el año 2001, esta misma institución apoya el proyecto de alfabetización bilingüe Moxos-Trinidad, dirigido a personas analfabetas que pertenecen a los grupos étnicos Moxeño (Ignaciano y Trinitario), Sirionó, Canichana, Tsimán y Yuracaré (Cf. Anexo 10.7.).

A continuación, presento un cuadro sinóptico de las instituciones responsables de alfabetización en el año 2005 e invito al lector a comparar la información proporcionada en éste con la que se obtiene observando la ubicación geográfica y la distribución departamental de las lenguas indígenas en Bolivia (Cf. Anexo 10.5. y Anexo 10.6.):

Departamentos Instituciones	La paz	Oruro	Potosí	Cocha- bamba	chuqui- saca	Tarja	Santa Cruz	Beni	Pando
MECyD (VEEA-DGEA) y SEDUCAs ⁷	*	X	X	X	X	X	X	X	X
Alfalit Boliviano ⁸	X	X	X	*	X	X	X	X ⁹	X
PMA-DRIPAD	*	X	X	X	X	X			
IPLAC Cuba-Tarja						*			
CEE ¹⁰ – Red FERIA ¹¹	*	X	X	X	X	X	X	X	X
CEE – IRFACRUZ	X ¹²				X Teko Guarani	X Teko Guarani	X IRFA Teko Guarani	X EPARU	X RADIO SAN MIGUEL
CEE – RSG	*	X ¹³		X					
UNICEF		X	X	X	X			X	X ¹⁵
CEPROMIN	*	X	X					X	
CIDEA ¹⁶	*		X			X			
AAB ¹⁷	*								
CCIMCAT						*			
IICCA						*			

El asterisco (*) indica el departamento donde se encuentra la sede nacional de la institución. En ese mismo departamento cada una ejecuta su trabajo educativo. El aspa (X) indica los demás departamentos donde la institución desarrolla la iniciativa.

7 Los Servicios Departamentales de Educación (SEDUCAs) representan al Ministerio de Educación (MECyD) a nivel departamental.

8 Se trata de una asociación educativa sin fines de lucro que pertenece a las iglesias cristianas evangélicas.

9 La Sociedad de Iglesias Evangélicas realiza una campaña de alfabetización de adultos en Riberalta y Guayaramerín (en el Norte del departamento del Beni), utilizando el material de Alfalit Boliviano. Esta institución no trabaja directamente en estos lugares.

10 La Comisión Episcopal de Educación es una instancia de la Conferencia Episcopal de Bolivia – CEB – que anima, promueve y monitorea todas las obras de educación católica del país.

11 Esta red reúne el conjunto de las unidades educativas (centros y sub-centros) llamadas CETHAs.

12 En fase de negociación.

13 Durante la gestión del 2005 los centros del departamento de Oruro dejaron de funcionar.

14 El convenio entre UNICEF y este instituto se firmó sólo hasta 1998.

15 En fase de negociación con el apoyo de la ONG Proceso.

16 Se trata de una ONG organizada por la Central Obrera Boliviana (COB) a través de sus organizaciones de base. Los representantes del movimiento popular boliviano forman la dirección de la institución. Según el responsable nacional, ésta lleva el sello del pensamiento educativo de los trabajadores, propone sus programas y su visión de la educación. Es una organización proletaria, es decir popular.

17 La institución ha canalizado los financiamientos para las intervenciones en alfabetización de cuatro organizaciones: Caritas Coroico (Coroico), Centro de Educación Popular Qhana (Caranavi), CIPCA (Viacha) y SEMTA (Licoma). El diseño curricular en el proyecto en Licoma se realizó con el apoyo del Instituto de Investigación y Capacitación Pedagógica y Social (IIPS).

Existen dos tipos de instituciones que se diferencian por su estatuto¹⁸. La distinción no es sólo formal. Como lo muestra el siguiente cuadro, el tipo de estatuto determina algunas de las características de las iniciativas y, por consecuencia, los impactos sociales de la oferta educativa:

Instituciones con Resolución ministerial de funcionamiento	Instituciones con Personería jurídica
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Iniciativa <u>educativa</u> aprobada con certificado reconocido a nivel nacional; ✓ La alfabetización está insertada en un plan global formal «alternativo» de Educación Primaria de Adultos (EPA). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Iniciativa <u>social</u> aprobada con certificado cuyo valor es institucional; ✓ La alfabetización es una acción puntual cuya continuidad puede ser garantizada dentro de un plan de educación permanente informal.

Las instituciones que pertenecen al primer grupo son: CEE-Red Feria, CEE-IRFACRUZ y CEE-Radio San Gabriel; las que integran el segundo son: Alfalit Boliviano, AAB, CIDEA, CEPROMIN, CCIMCAT e IICCA. Los organismos de la cooperación internacional son regidos por un estatuto inter-gubernamental multilateral (PMA-DRIPAD y UNICEF) o bilateral (IPLAC Cuba-Tarija). Sin embargo, las características de sus iniciativas corresponden a las del segundo grupo.

5.2. Experiencias de alfabetización de adultos en el 2005

Ha sido muy delicado escoger el criterio bajo el cual presentar las distintas iniciativas. Durante las primeras entrevistas, los interlocutores se referían a menudo al tiempo de duración del proceso de alfabetización como al elemento determinante que permitiría clasificar las experiencias educativas. Algunas instituciones fijan el tiempo de duración en función de la metodología: Alfalit Boliviano (3-4 meses), PMA-DRIPAD (4-6 meses), IPLAC Cuba (4 meses), CEE – IRFACRUZ (6 meses, dos veces

¹⁸ El tipo de estatuto no afecta la firma de un convenio con el MECyD. Todas las instituciones que alfabetizan necesitan de la autorización ministerial para intervenir.

al año), UNICEF/PROANDES (8 meses en L1 y 8 meses en L2), CIDEA (6 meses). Otras lo definen en función del financiamiento: AAB, CEPROMIN, CCIMCAT, IICCA. Un tercer grupo de instituciones no indica de antemano la duración, es el ritmo de aprendizaje del participante que determina el tiempo de duración del proceso: MECyD, CEE – Red Feria, CEE – RSG, UNICEF/PROAMAZONAS.

A pesar de reconocer en el aspecto temporal un criterio indispensable para evaluar cuantitativamente los impactos de las acciones desarrolladas, prefiero dirigir mi atención hacia las finalidades del acto de alfabetizar y escoger este criterio como principio ordenador para la interpretación de los datos. Esta elección permite además diferenciar las iniciativas que aparecen idénticas a nivel metodológico. Aunque sus propósitos son muy distintos, todos los entrevistados afirman adoptar el método psico-social de Paulo Freire. Los objetivos declarados son la enseñanza de la lecto-escritura y del cálculo básico. Sin embargo, los discursos y las prácticas muestran que la alfabetización es al mismo tiempo « un instrumento para » alcanzar otras metas. Atenta a este aspecto, ordené las finalidades y reagrupé las iniciativas, distinguiendo así tres enfoques de la alfabetización (Cf. Anexo 10.7.):

1. Instrumental o « a-político »¹⁹
2. Crítico a orientación productiva o económica, adoptando dos posturas distintas:
 - a. Una posición sistémica « para mejores condiciones de vida », conservando las mismas relaciones de poder
 - b. Una tendencia anti-sistémica « para mejores condiciones de vida », modificando la lógica subyacente en las relaciones de poder
3. Crítica a orientación política (y cultural).

¹⁹ El adjetivo está entre comillas (« ») porque considero que una actitud que se define a-política es de por sí una posición política. Sin embargo, es así que los entrevistados se expresan y consideran la postura de la institución que representan.

Traduciendo lo anterior al lenguaje de los intelectuales del Centro Tricontinental (1998) – que interpretaron el aporte de Antonio Gramsci al concepto de «sociedad civil», para entender la realidad latino-americana²⁰ – la alfabetización se presenta como un espacio social para:

- El mantenimiento de las relaciones sociales existentes [posición ideológica hegemónica] – (1. y 2.a.)
- La transformación de las relaciones sociales [posición ideológica contra-hegemónica] – (2.b. y 3.)

Adoptando aquí la perspectiva de la « sociedad civil » según Gramsci, quité del cuadro en el Anexo 10.7. al MECyD (VEEA-DGEA) y a los SEDUCAs como actores comprometidos con la alfabetización. Siendo los representantes de los poderes político y económico oficiales, su posición es por definición hegemónica. Por ello no sorprende que las finalidades explícitas del estado boliviano apuntan a un « enfoque crítico a orientación productiva²¹». El proceso de transformación curricular de la Educación Primaria de Adultos – EPA (1999-2007)²² permite además referirse a las propuestas y acciones de alfabetización como a unas estrategias que apuntan a la continuidad de la formación. Desde ese entonces, la alfabetización gubernamental es parte

20 « La sociedad civil es el espacio de las luchas sociales para el mantenimiento y/o la transformación de las relaciones sociales » (Centre Tricontinental, 1998: 56).

21 Los entrevistados expresan de esta manera las finalidades gubernamentales: (1) Reducir la tasa de analfabetismo con la participación social (municipios y líderes de base), (2) Desarrollar habilidades generales que permitan: (2.1) Mejorar la calidad de vida del individuo y las posibilidades de la participación social, (2.2) Acceder al mundo del trabajo.

22 1ra fase (1999): elaboración de los nueve módulos en español con el apoyo técnico de la AAEA; 2da fase (2001-2003): validación del material en veinte centros piloto; 3ra fase (2003-2004): experimentación transitoria coordinada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Población (UNFPA); 4ta fase (2004-2005): ajustes técnicos y de perspectiva de los módulos – enfoque textual y comunicativo, intercultural, bilingüe (aymara, quechua, guaraní) y de género; 5ta fase (2006-2007): generalización de la EPA en convenio con el UNFPA. Este financió entre 1999-2004 el Proyecto de Bi-alfabetización quechua – castellano sobre temas de salud sexual y reproductiva con una perspectiva de género y de interculturalidad. Durante el trabajo de campo se obtuvo la información de que este proyecto ya estaba concluido. Por ello, no se le dedicó mayor espacio. Sin embargo, al momento de la publicación del presente informe, es necesario indicar que la iniciativa sigue siendo ejecutada en varios municipios de los departamentos de Potosí, Cochabamba y Chuquisaca con el aporte financiero del UNFPA.

del ciclo de aprendizajes básicos de la EPA²³ y de una política de estado. Se concibe como fase fundamental – por ser inicial – para una educación continua de los adultos.

5.3. Método de enseñanza-aprendizaje

Cualquiera sea la posición política – hegemónica o contra-hegemónica – de las instituciones, los actores entrevistados consideran la alfabetización como una acción integral, inscrita en el marco de la Educación Primaria de Adultos – si la institución puede garantizarla – o que apunta hacia la transmisión de competencias, cuyas funciones son las de permitir a los participantes seguir su formación primaria en otras instancias organizadas en el territorio nacional. Es un proceso donde se enseña, por medio de la lectura, de la escritura y del cálculo, a alcanzar una conciencia de participación en la transformación de la realidad. Nada impide, entonces, adoptar por unanimidad un método activo y reflexivo. Paulo Freire es el inspirador del enfoque participativo adoptado, cuyo objetivo es cuestionar la realidad vivida y generar de forma crítica y consciente alternativas liberadoras²⁴.

Decidí restituir las observaciones acerca de la aplicación del método sin diferenciar la información obtenida durante las capacitaciones de formadores y las sesiones en los centros de alfabetización, siendo éstas últimas réplicas de las primeras.

23 La EPA consta de tres ciclos: ciclo de aprendizajes básicos (tres módulos en dos años), ciclo de aprendizajes avanzados (tres módulos en un año), ciclo de aprendizajes aplicados (tres módulos en un año). Tres ejes temáticos caracterizan los tres ciclos: salud y vida, trabajo y producción, comunidad y participación. Se han identificado cuatro áreas de conocimientos: comunicación, cálculo, naturaliza y sociedad. En fin, se reconocen cuatro ejes transversales: equidad de género, democracia y ciudadanía, interculturalidad y ecología.

24 Aunque promueve una orientación metodológica de por sí grupal (enfoque freiriano), el MECyD enfoca su acción educativa hacia cuatro criterios, con relación a los cuales los múltiples actores se conforman en distintos grados: (1) el individuo y su aprendizaje; (2) el auto-aprendizaje modular; (3) la regionalización de los contenidos y (4) la adquisición de competencias. Estos criterios provocan la siguiente pregunta: ¿En qué medida son compatibles « la perspectiva del auto-aprendizaje de competencias » y « la metodología psico-social de Paulo Freire » – que busca la liberación personal mediante la construcción colectiva de saberes y mediante la toma de conciencia de éstos por la colectividad reunida?

5.3.1. El método de paulo freire: la palabra generadora

Excepción hecha por Alfalit Boliviano, PMA-DRIPAD e IPLAC Cuba, quienes utilizan el método fonético y silábico con un material pre-constituido en el extranjero, las demás instituciones se inspiran en el enfoque freiriano convertido en cartillas. Estas reproducen la realidad contextual de los participantes. A partir de las experiencias y conocimientos previos de los participantes, los facilitadores impulsan un proceso de reflexión sobre la realidad vivenciada. Esta es cuestionada críticamente, con la finalidad de introducir un conocimiento nuevo que es, al mismo tiempo, social y didáctico. La sucesión de las distintas fases se puede sintetizar de esta forma:

- a. Observación del dibujo generador
- b. Identificación y cuestionamiento de la realidad representada y vivida
- c. Discusión-reflexión sobre la realidad representada y vivida
- d. Introducción de la oración generadora (nuevo aprendizaje)
- e. Extracción de la(s) palabra(s) generadora(s)
- f. Descomposición silábica de la(s) palabra(s) seleccionada(s)
- g. Reconstrucción de la familia vocálica de cada sílaba de la(s) palabra(s)
- h. Búsqueda de nuevas palabras a partir de las sílabas identificadas
- i. Creación de nuevas oraciones a partir de las palabras encontradas.

La diferencia entre los materiales radica en el momento de producción del texto para alfabetizar. Este puede ser:

- Pre-constituido al momento del proceso por el equipo interno a la institución ejecutora (MECyD, CEE-RSG/SAAD, CEE-Red FERIA, CEE-IRFACRUZ, UNICEF/PROANDES, CIDEA, CEPROMIN).
- Realizado poco antes del proceso con los futuros facilitadores o coordinadores (CEPROMIN, UNICEF/PROAMAZONAS).

- Obtenido durante el proceso mediante las interacciones entre el facilitador y los participantes (AAB, CEPROMIN, CCIMCAT, IICCA, UNICEF/PROAMAZONAS). Se trata de la estrategia de las cartillas no pre-constituidas. Esta es utilizada por todas las instituciones que han escogido, para alfabetizar, el método denominado “Reflect-Acción” (variante del método freiriano).

Las cartillas elaboradas por el Servicio Nacional de Alfabetización y de Educación Popular-SENALEP²⁵ durante el gobierno de la Unión Democrática Popular-UDP (1983-1985) son todavía muy utilizadas en la actualidad. Se realizaron en el marco del Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular “Prof. Elizardo Pérez” y se inscriben dentro de una visión intercultural de la realidad²⁶.

5.3.2. El uso de lenguas

Como el Anexo 10.7. lo indica, existen varios enfoques en la elección de la lengua mediante la cual el grupo se alfabetiza. Se pueden distinguir cuatro:

- Monolingüe « español »
- A diglosia creciente « español > lengua nativa » (Alfalit Boliviano, PMA-DRIPAD, IPLAC)
- A diglosia decreciente « español = lengua nativa » (CEE-IRFACRUZ, CCIMCAT, IICCA)

25 El SENALEP consideraba el analfabetismo como el producto de la situación económica, política y social del país. Por consiguiente, su erradicación estaba estrecha y permanentemente vinculada a la transformación estructural de la realidad. En ese sentido, el plan no era sólo una acción pedagógica, sino una verdadera acción política. Se trataba de una instancia de desarrollo y de fortalecimiento de las organizaciones de base alrededor de sus entes matrices, la COB y la CSUTCB (Piérola, 1985).

26 A este propósito, cabe mencionar el Programa de Alfabetización y Educación Intercultural (1991-2000) de la Coordinadora Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe (CNEBI), una asociación civil de derecho privado, quien se había propuesto « mantener la vigencia del Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular ‘Prof. Elizardo Pérez’, recuperando las estrategias y metodologías desarrolladas durante la acción alfabetizadora » (CNEBI, 1991: 7) del gobierno en la década de los '80.

El término « diglosia » se refiere más a una realidad social que a un enfoque metodológico. Sin embargo, aquí se utiliza con esta segunda connotación. Defino el enfoque del primer grupo de instituciones como « monolingüe a diglosia creciente » porque no percibí, en su opción institucional de alfabetizar en español, ninguna preocupación por reducir la brecha social de prestigio-subordinación en medio de la cual se relacionan el español y la lengua nativa de los participantes (inversamente para el segundo grupo de instituciones).

- Bilingüe secuencial y aditivo-sin perspectiva de coordinación o « Español–lengua nativa » (AAB, UNICEF/PROAMAZONAS) o « Lengua nativa–español » (CIDEA, CEPROMIN)

Con esta expresión trato de caracterizar un uso del bilingüismo propuesto por etapas, donde al aprendizaje oral y escrito en la L1 sigue un aprendizaje oral y escrito en la L2, sin ningún intento de sustitución de la L1 por la L2. Sin embargo, la coexistencia de la L1 y de la L2 no está enfocada en el marco de una estrategia de coordinación para el desarrollo simultáneo de las destrezas en las dos lenguas.

- Bilingüe secuencial y aditivo–coordinado «lengua nativa–español–lengua nativa–español» (CEE-RSG/SAAD)
- Bilingüe simultáneo y coordinado « lengua nativa – español » desde el principio del proceso (CEE-Red Feria, UNICEF/PROANDES)

Esta variedad de enfoques, donde parece existir un orden sistemático en el uso y en la manera de combinar los idiomas, da cuenta sólo de los discursos teóricos de los responsables (directores de las instituciones, formadores de formadores, facilitadores). En efecto, la práctica de campo muestra una realidad muy confusa tanto en la aplicación del monolingüismo como en la del bilingüismo. Al punto que me atrevería más bien a hablar de bilingüismo difuso, no coordinado y no estructurado para el conjunto de las iniciativas identificadas. Algunos ejemplos:

- Discusión-reflexión en la lengua nativa (L1) versus ejercicios de lectura, escritura y cálculo en español (L2)²⁷
- Escritura en lengua nativa versus explicaciones gramaticales en español
- Determinación de los criterios para la organización de la enseñanza en lengua nativa versus resumen escrito en español de los acuerdos tomados.

Por otro lado, el deseo de difundir un bilingüismo « aditivo y coordinado » (simultáneo o secuencial) queda en una mera esperanza, al buscar estrategias de post-alfabetización. Excepción hecha por las iniciativas de la CEE – RSG y de UNICEF/PROANDES que producen y promueven respectivamente un material bilingüe para los tres ciclos de aprendizajes de la EPA y la elaboración bilingüe de boletines comunitarios y de periódicos municipales, todo lo propuesto a largo plazo está concebido en español. Al respecto, la Educación Permanente (EP)²⁸ considerada por muchos como una estrategia de formación a lo largo de toda la vida, contribuye de manera puntual y no sistemática a la conservación y al desarrollo de las lenguas nativas.

5.3.3. Formadores: los facilitadores

Una constante es el hecho de que los recursos humanos son originarios de las zonas de intervención y/o viven en ellas. Los apelativos que reciben indican claramente la tendencia actual. Los facilitadores son acompañantes, apoyos, guías, líderes, animadores. Impulsan el

27 El motivo de esta mezcla es debido a que el español es la lengua deseada para el aprendizaje de la lecto-escritura y/o el material disponible ha sido producido sólo en esta lengua. Sin embargo, se trata de una L2 cuyo dominio oral (escuchar, hablar) es muy débil o inexistente en los participantes.

28 La Educación Permanente es parte de la educación alternativa. Consiste en un análisis pormenorizado de los temas abarcados durante la fase de alfabetización o que son de interés para la comunidad (sobre todo asuntos relacionados a la coyuntura política y social del país, la mejora de la actividad productiva, el ejercicio de los derechos fundamentales, el cuidado de la salud, el desarrollo de la cultura). Está dirigida a todos, sin distinción de niveles educativos alcanzados. La EP se constituye en un espacio de reflexión y de aprendizaje capaz de generar procesos para el desarrollo comunitario.

conocimiento, aclaran dudas, resuelven los problemas de comprensión de los participantes, quienes auto-aprenden a menudo a distancia²⁹. A mi parecer, esta imagen del facilitador, que es la encarnación de la idea de horizontalidad en el intercambio de saberes (Cf. Freire), se materializa aquí con algunas contradicciones y peligros:

Contradicciones	Peligros
<ul style="list-style-type: none"> • La función no es la de enseñar, pues el mismo facilitador completa su formación inicial auto-formándose durante el proceso de alfabetización; • El estatuto de « líder », es decir persona con compromiso social, justifica a menudo la falta de remuneración adecuada para el trabajo realizado. Esto se refuerza también por la falta de calificación que tiene en educación, en general, y en la educación de adultos, en lo específico³⁰ 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de calidad didáctica; • Abandono generalizado de la función de facilitador, al presentarse oportunidades de trabajo rentables

5.3.4. El contenido de los materiales de alfabetización

El trabajo de campo permitió tener una copia de los materiales (papel y audio) que son utilizados en los procesos de alfabetización en Bolivia, como de las antiguas producciones todavía en uso o guardadas como referencias. Esto favorecerá una comparación pormenorizada de los contenidos y de la manera cómo los contenidos son presentados, en una perspectiva tanto sincrónica como diacrónica. Los manuales para los facilitadores de los procesos guiarán la interpretación de la organización de los contenidos y

²⁹ La radio es un instrumento muy utilizado en la difusión de los programas educativos. Las instituciones que alfabetizan por este medio en el 2005 son la Radio San Gabriel e IRFACRUZ (Cf. Anexo 10.7.).

³⁰ La única institución que oferta una formación reconocida en Educación Alternativa a nivel nacional es el Instituto Normal Superior de Educación Alternativa (INSEA). El Centro de formación de educadores comunitarios «Avelino Siñani » (CAS) y el Centro de Formación Originaria de las Alturas (CEFOA) no tienen el mismo estatuto oficial. El CEFOA es directa consecuencia del proceso de alfabetización que se realizó en Raqaypampa (sub-centro del CETHA Tiraque), así como el CAS fue un válido apoyo durante la campaña que hubo en Machaqa (La Paz) « en lengua aymara para los aymaras » entre 1994-1995.

la comprensión de la visión social subyacente. Los módulos regionalizados enriquecerán la perspectiva de análisis con un valor, el de la interculturalidad, que fundamenta los discursos teóricos de las instituciones responsables, como todos los intentos prácticos de los ejecutores directos. Será muy interesante enfocar la reflexión sobre este criterio, observando la aparición del concepto en los tres enfoques de la alfabetización (Cf. Resultado 5.2 “Experiencias de alfabetización de adultos en el 2005”).

La participación en los talleres de formación de formadores permitió observar como este valor, vinculado con las relaciones culturales, se apodera del vocabulario de los actores. Al respecto, la alfabetización como espacio social donde se vehiculan contenidos y valores no hace excepción. El aprendizaje de la lecto-escritura está también constelado de conceptos que hacen referencia a la organización social. La posición hegemónica o contra-hegemónica de las instituciones determinará también la forma de cómo la interculturalidad esté presentada y/o promovida. La interculturalidad es a menudo sinónimo de identidades culturales diferenciadas y esto se traduce a nivel didáctico en una regionalización de los contenidos curriculares. La idea de interacción positiva entre las culturas está raras veces presente, mientras que su versión negativa es muy evidente. La realidad socio-política del país me condujo a menudo a reflexionar sobre el concepto de la interculturalidad, pero esta vez menos en términos de vínculos entre las culturas que en términos de perspectiva social donde las desigualdades, sobre todo económicas, entre los grupos regulan y determinan los niveles de interculturalidad alcanzados.

6. Sugerencias

Decidí dedicar las últimas páginas de este informe a algunas sugerencias. Esta parte fue concordada con los responsables entrevistados de las instituciones alfabetizadoras, quienes expresaron interés en recibir una copia de la sistematización de esta experiencia de campo. Aprovecho aquí la oportunidad para compartir mi interpretación de lo observado y restituir datos del contexto nacional que muy poco circulan.

6.1. A nivel de organización

Sería imprescindible:

- Promover, a nivel ministerial, una interacción sistemática entre los Servicios Departamentales de Educación (SEDUCAs), que garantice una oferta educativa a la población indígena cuyo idioma nativo está presente en varios departamentos. Una educación enfocada hacia el idioma permitiría a los responsables de la política educativa nacional una acción más pertinente y eficaz en el respeto concreto de la diversidad cultural.
- Apoyar estrategias de coordinación inter-institucional (Ej. Talleres de intercambio de experiencias) con la finalidad de abrir espacios de reflexión sobre los distintos procesos de intervención. Las modalidades de acción de algunas instituciones impiden a menudo el desarrollo de iniciativas por parte de otros actores, quienes no comparten con las primeras los mismos criterios socio-educativos. Esto genera un aislamiento entre las experiencias y una especie de «privatización de los espacios públicos » por parte de las instituciones.

6.2. A nivel metodológico

Propongo cuatro puntos, cada uno vinculado con las secciones en que se dividió anteriormente el resultado 5.3. “Método de enseñanza-aprendizaje”.

6.2.1. Del texto a la letra

La observación permitió constatar que el proceso reflexivo de alfabetización está estrechamente vinculado a las oraciones. Aunque estén relacionadas a la discusión- reflexión, las frases se quedan sin articulación entre sí. Apuntar a la construcción de un texto – es decir una secuencia ordenada de oraciones entrelazadas – como principio y fin de cada proceso de lecto-escritura permitiría a los alfabetizandos contar, desde el comienzo, con la estructura global por conocer e interiorizar y manejar las reglas con destreza. La perspectiva textual no impide el uso del método reflexivo y apropiado al contexto. En efecto, generándose de la discusión, las ideas en

forma de frases significativas podrían estar articuladas entre sí y dar forma a un texto de trabajo. Además, el uso de un texto en lugar de palabras o frases aisladas permitiría verificar con más pertinencia si el aprendizaje de las grafías es mnemónico, mecánico y repetitivo o más bien comprensivo y analítico. Es fundamental dedicar un tiempo significativo a la lectura comprensiva, porque el reconocimiento gráfico de los signos no implica que el lector entienda lo que lee, atribuyéndole sentido.

Para un aprendizaje significativo de la lecto-escritura, debería definirse pertinentemente la duración de la discusión-reflexión. Esta actividad no debería absorber el tiempo de la sesión en su totalidad y afectar de esta manera el ejercicio práctico de lecto-escritura. El equilibrio entre la discusión y la práctica es muy importante. Se podría lograr, tratando de que la construcción de un proyecto de sociedad (implícita al proceso reflexivo) no se realice en contra de la adquisición de las competencias de lecto-escritura. En definitiva, cualquier contenido puede servir para alfabetizar. Sin embargo, el logro del objetivo depende de la finalidad y, así, de la adecuación de la metodología utilizada.

6.2.2. Una alfabetización desde la perspectiva y en función de la lengua materna (I1)

Esta opción educativa permitiría dejar ya de considerar el caudal lingüístico (consciente o inconsciente) de los alfabetizandos como una dificultad o un tropiezo. Dos situaciones se presentan:

- El analfabetismo en Tierras Altas es fundamentalmente monolingüe de un idioma nativo (quechua o aymara).
- El analfabetismo en Tierras Bajas es sobre todo bilingüe (español – idioma nativo) o monolingüe español. En algunos casos, la L1 (lengua nativa) se volvió L2 y la L2 (español) se volvió L1.

La experiencia de campo muestra que es necesario diferenciar los contextos lingüísticos y concebir metodologías distintas según las situaciones. La perspectiva de una alfabetización en función de la lengua materna

(explícita o latente) es fundamental, a mi parecer, para la implementación de un bilingüismo simultáneo y coordinado. Esta perspectiva permitiría:

- Acabar con el prejuicio social referente al uso de las lenguas nativas en los procesos de formación.
- Adoptar estrategias que « traten » el rechazo social en el empleo de las lenguas nativas durante los procesos de formación o que ubiquen este rechazo, cuestionándolo, a nivel socio-político.
- Elevar el nivel de auto-estima de los participantes.
- Reconocer en la actualidad la existencia, también física (en el sentido de territorial), de las lenguas nativas (como L1 y/o como L2), sobre todo en Tierras Bajas.
- Tomar conciencia, colectivamente, sobre y en qué idioma se realizan los aprendizajes de la lecto-escritura.
- Adoptar y cultivar una actitud hacia la interculturalidad.

En un segundo momento, el proceso de sensibilización debería estar asociado con acciones que fomenten un verdadero enfoque bilingüe simultáneo y coordinado (sea éste de « desarrollo » para Tierras Altas o de « recuperación » para Tierras Bajas). En este enfoque las cuatro competencias lingüísticas (Escuchar/Hablar, Leer/Escribir) no deberían mezclarse entre la L1 y la L2. Cada iniciativa tendría así el firme interés en desarrollarlas separada y coherentemente. Para que esto sea efectivo, la sugerencia es de un aprendizaje diferenciado y coordinado, sin mezclar los idiomas, ni sus respectivas metodologías de enseñanza. Sintetizo en el siguiente cuadro los tiempos de aprendizajes en función de las competencias a adquirir tanto en la L1 como en la L2:

Tiempo Lenguas	T0	T1	T2	Tn
L1	[Escuchar/Hablar]	[Escuchar/Hablar] Leer/Escribir	[Escuchar/Hablar] [Leer/Escribir]	[Escuchar/Hablar] [Leer/Escribir]
L2		Escuchar/Hablar	[Escuchar/Hablar] Leer/Escribir	[Escuchar/Hablar] [Leer/Escribir]

Las paréntesis [] indican conocimientos previos (Cf. Columna T0, T1), adquiridos y entretenidos (Cf. Columna T2, Tn). Los términos sin paréntesis indican el nuevo aprendizaje que es introducido. La columna T1 corresponde al momento en el cual el proceso de alfabetización empieza.

Con este propósito, es importante:

- Identificar los conocimientos lingüísticos previos de los participantes y de los formadores.
- Adoptar una estrategia de enseñanza apropiada a las características lingüísticas del grupo:
 - Organizando una distribución coherente del tiempo por actividad durante las sesiones de alfabetización.
 - Repartiendo a los participantes en sub-grupos según los niveles de bilingüismo (después de una evaluación sistemática de las cuatro habilidades lingüísticas: Escuchar/Hablar, Leer/Escribir) y los niveles de analfabetismo de cada uno.
 - Produciendo y utilizando los materiales en función de los niveles de conocimiento lingüístico de cada uno.
- Aprender de manera comparativa las estructuras lingüísticas de la L1 y de la L2 (ortografía, gramática, sintaxis).

La distinción entre analfabetos absolutos y funcionales³¹ merece aquí un comentario. Algunas instituciones no reconocen un valor positivo a esta diferenciación. A mi parecer, no se trata de perpetrar la discriminación social, como muchos afirman. Se trata justamente de evidenciarla, con el propósito de intervenir adecuadamente para su superación. Los analfabetos absolutos no se encuentran ni psicológica ni socialmente en la misma condición y en la misma predisposición hacia el aprendizaje que los analfabetos funcionales. Es por eso que un enfoque metodológico diferenciado resulta indispensable.

6.2.3. La formación

Sobre la base de las observaciones de campo, se sugiere reforzar:

- Las habilidades de lecto-escritura en la(s) lengua(s) de alfabetización (ortografía, sintaxis). En la mayoría de los casos los formadores son bilingües y las interferencias entre las dos lenguas son numerosas.
- El dominio de la metodología, focalizando la atención sobre:
 - El manejo de la alternancia de las lenguas (si bilingüe)
 - La lengua (si monolingüe) de alfabetización
 - La gestión educativa de los múltiples niveles de bilingüismo y de analfabetismo de los participantes
- Las estrategias de empleo del material.

En lo que se refiere a la formación, un gran peligro es la fuga de recursos humanos formados. El hecho de destinar más recursos financieros para los sueldos de los formadores en alfabetización permitiría retenerlos en lugar de perderlos constantemente. La mayoría de los entrevistados consideran

31 Según los responsables nacionales de la Red FERIA, el 40% de los inscritos en las campañas de alfabetización se consideran a sí mismos como analfabetos funcionales, es decir que participaron a la formación escolarizada o a otros procesos de alfabetización, sin llegar a retroalimentar los aprendizajes. Por lo general, se considera potencial analfabeto funcional toda persona que no concluyó el tercer año de educación primaria.

a los facilitadores de alfabetización como a las « personas claves » del proceso. El hecho de constatar que se trata de un trabajo prácticamente sin remuneración debería conducir a los actores a reflexionar y reaccionar frente a la visión política que es subyacente al « voluntariado », en vez de conformarse con esta escasez de recursos, justificándola en cierta forma con la idea del « compromiso de los alfabetizadores ». La gratitud social, que la comunidad manifiesta hacia el formador, no debería ser utilizada por los entes ejecutores de un programa de alfabetización como justificación, para fomentar el ejercicio de prestaciones de servicios prácticamente gratuitas, que descalifican inevitablemente el trabajo realizado.

6.2.4. El proceso de enseñanza-aprendizaje debería ser un espacio de culturas en interacción positiva

Este enfoque permitiría:

- Reflexionar sobre las actitudes identitarias de cada uno y la presencia de referentes culturales muy marcados: en algunos casos, la relación « formador – participantes » es ya de por sí intercultural.
- Individualizar posturas etno/ego-céntricas³².
- Hacerse conscientes de los posibles mecanismos etno/ego-céntricos, dedicando un espacio considerable a la cuestión durante los talleres de formación de formadores.
- Reflexionar al concepto de interculturalidad y a su aplicación cotidiana, a través de actitudes y conocimientos («científicos» y «tradicionales »)³³.

32 Quisiera aquí reformular por escrito la interacción a la cual asistí entre un facilitador (F) y una participante (P). Este ejemplo muestra claramente la existencia de conflictos de valores. (F): « ¿Qué color quisiera usted escoger? », (P): « Color vicuña », (F) « No, pero ese no es un color... a ver, si usted quiere color vicuña... sería café, ¿no cierto? », (P): « De acuerdo ».

33 ¿Cómo se puede intervenir de manera adecuada para que los saberes « tradicionales » coexistan con los saberes « científicos » en los espacios de formación y fuera de éstos? A mi parecer, se trata de una relación entre saberes y no de la que distingue entre « creencias » y « conocimientos ».

7. PERSPECTIVAS FUTURAS

Esta experiencia me dio la oportunidad de acercarme a un país y a sus múltiples realidades. Quisiera mencionar aquí las reflexiones que ésta me sugiere para el futuro profesional y académico:

7.1. A NIVEL PROFESIONAL

- El proceso de planificación con la participación de las poblaciones y de los formadores debería apuntar a la conservación de la diversidad lingüística y cultural en interacción positiva, tratando de generar estrategias para el fortalecimiento social de las lenguas y de las culturas nativas entre ellas y fuera de ellas.
- La alfabetización debería constituirse en actividad interna a todo proyecto de desarrollo. De esta manera, la alfabetización podría generar constantemente aprendizajes concretos y útiles y, además, ello permitiría desarrollar capacidades lingüísticas en todos los ámbitos de la práctica social.
- Todo proyecto de alfabetización debería integrar en su elaboración teórica:
- Estrategias sociales de post-alfabetización para que:
 - Se mantengan y se desarrollen significativamente los aprendizajes de lecto-escritura en el transcurso del tiempo y fuera de los contextos de formación.
 - Se generen cambios de actitudes en el uso de los hábitos de lectura y escritura fuera de la sesión (tanto en L1 como en L2).
- Un cronograma de actividades que tome en cuenta:
 - El calendario de las disponibilidades efectivas – y no esperadas – de los participantes.
 - Las interrupciones del proyecto (trabajos de subsistencia, fiestas locales y nacionales) y, por consiguiente, una programación con actividades alternativas, que permita intervenir eficazmente sobre las suspensiones momentáneas de las sesiones.

- Una fase de sistematización presupuestada de la iniciativa por realizar, con el fin de solventar la remuneración de los actores de la redacción. A este propósito, se constató una escasez de aportes escritos por falta de recursos financieros.

7.2. A NIVEL ACADÉMICO

Sería muy interesante reflexionar a cerca de:

- La eficacia de los métodos de alfabetización.
- Los contenidos de los materiales para la alfabetización, con el fin de evidenciar y entender « los valores sobre la vida en sociedad » que son comunicados a los participantes y compartidos entre todos durante los procesos de alfabetización.
- El uso de las lenguas y las estrategias sociales que permitan el desarrollo lingüístico de los individuos dentro y fuera del sistema educativo oficial;
- El impacto social de las iniciativas de alfabetización, sobre todo en lo que se refiere a las estrategias de construcción y difusión de « sociedades civiles » (es decir « ideologías ») interculturales.
- La idea de « estado » y la necesidad de « representatividad » de todos los grupos sociales. En efecto, la ausencia de representatividad produce en quienes no son representados un sentimiento de extrañamiento frente al estado. Éste se vuelve así una estructura por eliminar y se deja de lado la posibilidad de considerarlo como « un instrumento útil para la coordinación de visiones distintas sobre el vivir social ».

8. CONCLUSION

Quisiera concluir este informe con una consideración que tomó forma a medida que la experiencia avanzaba. A mi parecer, existe un enfoque instrumental y político (ni hegemónico ni contra-hegemónico) de la alfabetización, cuando se la considera como:

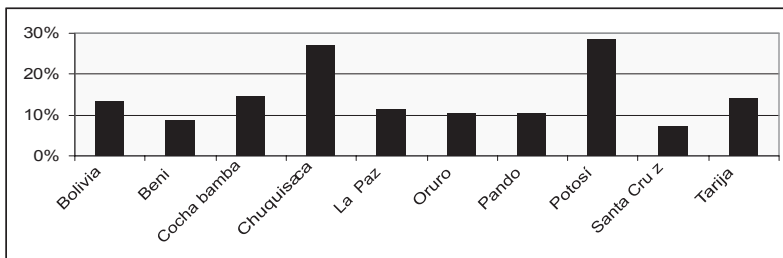
- Un medio para contribuir a la independencia de pensamientos y actitudes, que pueden ser sistémicos o anti-sistémicos.
- Una estrategia que haga posible el acceso a la información, más allá de la posición ideológica del formador o de la institución formadora.

La lectura y la escritura son de por sí instrumentos. La adquisición de las destrezas de lecto-escritura abre el camino hacia el poder de una participación social independiente. Defino este poder como neutro, democrático y horizontal, porque garantiza a cada uno, en un segundo momento, la oportunidad de proponer y/o adoptar una posición ideológica en plena conciencia de la multiplicidad de perspectivas existentes. Se trata de una alfabetización que permite a los analfabetos aprender a leer y escribir lo que les interesa, de forma independiente de la ideología que puedan sustentar. Se trata de un derecho individual y colectivo y es necesario al vivir en interacción (directa o indirecta) con estratos y en ámbitos sociales letrados, donde se ejerce y administra el poder mediante la letra. Por eso es que debería ser garantizado de forma independiente de las finalidades económicas, políticas o espirituales que animan a los agentes de formación. De igual manera, no debería ser un « regalo ofrecido a cambio » de precisas prácticas económicas, políticas o espirituales de sea quien sea.

ANEXOS

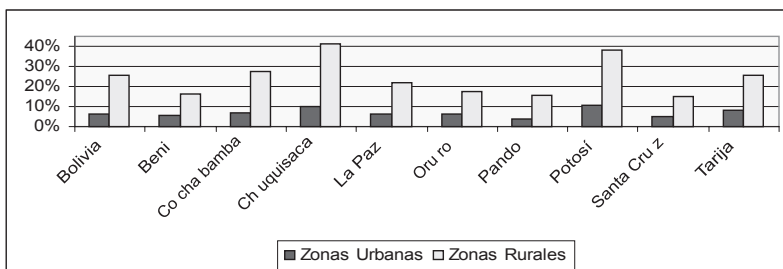
10.1. TASAS DE ANALFABETISMO EN BOLIVIA

10.1.1. TASAS DE ANALFABETISMO POR DEPARTAMENTO



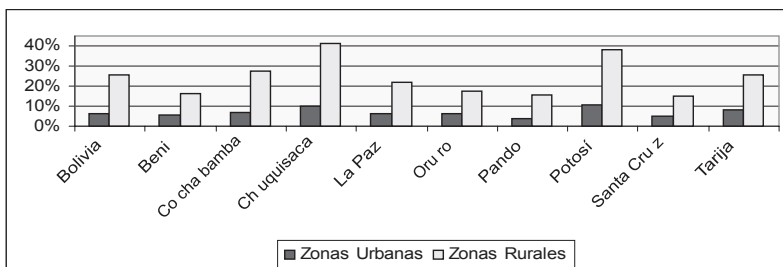
Fuente: INE, 2002

10.1.2. BRECHAS ENTRE LAS ZONAS URBANAS Y LAS ZONAS RURALES EN LAS TASAS DE ANALFABETIZACIÓN



Fuente: INE, 2002

10.1.3. BRECHAS DE GÉNERO EN LAS TASAS DE ANALFABETISMO



Fuente: INE, 2002

10.2. CUADRO SINÓPTICO DE LOS TRES EJES DE ACTIVIDADES INTERDEPENDIENTES

Actividades Instituciones	Entrevistas con los responsables nacionales y departamentales	Participación a los talleres de formación de formadores ³⁴	Visitas a los centros de alfabetización ³⁵
MECyD (VEEA- DGEA) y SEDUCAs	3 6	Ninguna formación prevista	2
Alfalit Boliviano	5	1	4
PMA-DRIPAD	4	Ninguna formación prevista	

1 CEE – Red Feria: La primera fue durante tres horas en la Congregación Jesús María de Cochabamba. Se trata de una reunión semanal entre todas las promotoras de alfabetización, quienes se confrontan sobre cuestiones relacionadas con la metodología de enseñanza con adultos y con la adopción de una perspectiva frente a la vida según los valores de la religión católica. La segunda fue en ocasión del II encuentro de facilitadores de la Red CETHA Cochabamba. Durante tres días, treinta promotores se reunieron en el CETHA Layupampa-Leuqueni (en el Norte del departamento de Potosí) con el fin de compartir experiencias de trabajo y discutir acerca de la coyuntura socio-política que el país vive. CEE – RSG-SAAD: la primera fue en el Centre Experimental de Choquenayra (camino a Viacha, La Paz) durante cinco días. La segunda fue en la sede de la RSG-SAAD en El Alto, en ocasión de la sesión semanal de apoyo que la RSG organiza para introducir o profundizar los conocimientos de gramática y fonética aymaras, durante cuatro horas. UNICEF: la primera fue en ocasión de un taller de un día destinado a los técnicos municipales del departamento de Cochabamba (co-organizado por el SEDUCA). La segunda fue durante cuatro días en la Municipalidad de Ch'allapata (Oruro).

2 Se dejó a los responsables institucionales la elección de los centros. La solicitud de visita invitaba sólo a operar una selección, tomando en cuenta aquellos centros cuyas sesiones de alfabetización hubieran mejor podido informar acerca de la metodología utilizada y de la filosofía subyacente a la iniciativa. Las anulaciones que se mencionan en el cuadro se refieren a los encuentros previstos, que se retrasaron como consecuencia del movimiento socio-político y en los cuales no fue posible asistir posteriormente, acabándose el tiempo de la estadía y tomando en cuenta las distancias geográficas por recorrer. Seguido se mencionan los centros que se visitaron: MECyD (VEA-DGEA) y SEDUCAs: Centro Nazaria Ignacia March y C. I. San José (Beni); Alfalit Boliviano: Centro Trabajadoras del Hogar (La Paz), Vinto, Vesna Quevedo, Parroquia Tiquipaya (Cochabamba); CEE – Red Feria: Phajchapata Lux y Anzaldo (Cochabamba), AEPOT (Tarija); CEE – IRFACRUZ/Teke Guarani: Cuevo, Colorada, Tartagalito, Capirenda, Timboirenda (Santa Cruz); CEE – RSG-SAAD: Centro Comunal “El Carmen” (La Paz); UNICEF/Proceso: Centro Triunfo, Centro Venecia, Centro Loma Suárez, Centro Naranjito 1, Centro Naranjito 2 (Beni); CIDEA: C.I. Caiza “D”, Centro Tapi (Potosí), C.I. San Jerónimo (Tarija).

IPLAC Cuba-Tarija	3	1	Anuladas
CEE – Red Feria	10	2	2 AEPOT ³⁶
CEE – IRFACRUZ	10	Anulada	5
CEE – RSG/SAAD	3	2	1
UNICEF/PROANDES	1	2	Anuladas
UNICEF/ PROAMAZONAS	2		5
AAB	1	Ninguna formación prevista	Anuladas
CIDEA	5	Ninguna formación prevista	3
CEPROMIN	2	1	Anuladas
CCIMCAT	2	Fase final del proyecto	Anuladas
IICCA	1	Fin del proyecto	Anuladas

3 Más que un centro se trata de un proyecto cuya sigla significa “Alfabetización y Educación Popular del Obispado de Tarija” (AEPOT). Sin embargo, se considera como parte de la Red Feria. Los participantes al proyecto (1995-2004), financiado por la Conferencia Episcopal Italiana, tienen la oportunidad de seguir sus estudios en el CETHA “El Condor”. No se visitaron directamente las comunidades participantes, porque al momento de la entrevista con los responsables el proyecto estaba en búsqueda de nuevos financiamientos y en los diferentes centros no había reuniones semanales.

10.3. INSTITUCIONES CONTACTADAS Y PERSONAS ENTREVISTADAS

10.3.1. INSTITUCIONES QUE TRABAJAN EN ALFABETIZACIÓN EN EL 2005⁴

AAB (J. L. Ribero)

Alfalt Boliviano (O.Ponce, R. Escalera, G. Bilbao La Vieja, R. Condarco, W. Salas) CCIMCAT (C. Sosa, L. Gira)

CEE – IRFACRUZ/Radio Santa Cruz, EPARU, Teko Guaraní, Radio San Miguel (P. Cueto, B. Funes, P. Noé, I. Nasini, J. Delgadillo, N. Ayarde, R. Romero, G. Chumiray, R. Dosserich, A. Cárdenas)

CEE – Red Feria (W. Marca, J. Reyes, Hma E. Gallotti, E. Choque, R. Meneses, A. Morrison, J.

Garzón, M. Díaz, Hma Esperanza Ruiz Hevia y Vaca, I. Ticona) CEE – RSG/SAAD (F. Colque, R. Huallpa, I. Rojas, M. E. Cárdenas)

CEPROMIN (C. Molina, G. Barriga)

CIDEA (J. Quiroga, A. Torrejón, D. Centeno, A. Marín, S. Gallardo) IICCA (J. Martínez)

IPLAC Cuba – Tarija (B. Acela, A. M. Romero, M. Machado) MECyD – VEEA-DGEA (C. Córdova, A. Vásquez, W. Limachi)³⁷

PMA-DRIPAD (E. Prudencio, S. Alves, M. Calle, A. Palazuelas)

SEDUCAs (G. García, S. Mamani, S. Gallardo, I. Torrejón, J. Moscoso, C. Ayaviri) UNICEF/Proceso (B. Rojas, L. Menacho, M. Chávez)

⁴ Mostraron mucho interés en la temática de la investigación, sobre todo en lo que se refiere al material educativo, las metodologías y las estrategias institucionales para el seguimiento de los procesos educativos.

10.3.2. INSTITUCIONES QUE HAN TRABAJADO EN ALFABETIZACIÓN

AAEA (B. Fernández)
ABC – UBV (en espera de financiamientos) ACLO (T. Romero, J. Paredes)
AUMM (F. Salas), nacida en 1967, está en espera de financiamientos
CEBIAE³⁸ (N. Mengoa) CENDA (R. Rojas)
Centro Qhana³⁹ (R. Mendoza)
CPMGA (M. Beltrán) IBIS (G. Calderón)
IIPS (M. Quintanilla) en espera de financiamientos
INDICEP (H. Vega) existe desde 1966 y trabajó en coordinación con UNICEF hasta 1998
Infante (A. M. Guzmán) en búsqueda de financiamientos
PRASEP-GESDECO (J. Montaña)
REDALF⁴⁰ (G. Barriga, M. Cano, A. M. Guzmán, M. Quintanilla, J. Quiroga)
UNFPA (A. Mariscal)

10.3.3. INSTITUCIONES MUY INTERESADAS EN EL SEGUIMIENTO DE LA OFERTA EDUCATIVA PARA LOS ADULTOS

ACRA (A. Espinar), CEA (W. Gutiérrez), CEAM (J. Abiyuna, A. Vaca), CEJIS (L. Banegas, J. Dalence), CEPOCH (A. Pettigá), CEPOG (J. Sánchez, P. Castillo, A. Sánchez), CIDOB (P. Achipa), COB (B. Apaza), COPNAG (R. Urañaby) CPIB (P. Moye), CSUTCB (H. Arroyo), ERBOL⁴¹ (A. Gómez), VMIB (I. Salazar)

5 La institución trabaja en la educación formal y en la formación docente desde la Reforma Educativa.

6 El Centro trabajó durante 15 años en la provincia Los Andes del departamento de La Paz. Recién se constituyó en agente ejecutor de un proyecto de alfabetización, cuyos financiamientos son canalizados por AAB, vía la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).

7 La información al respecto ha sido muy difícil por obtener. La REDALF ya no existe, sin embargo se ha constituido una red de Reflect-Acción Bolivia.

8 Se trata de una red de radios. Muchas de éstas realizan programas educativos.

10.4. ESTRUCTURACIÓN SOCIAL DE LOS BLOQUES EDUCATIVOS BOLIVIANOS

Fecha Bloque educativo	Agosto 2004	Diciembre 2004	Enero 2005	Propuestas educativas
Gubernamental	Estado	Estado	Estado	Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2003, Estrategia de la Educación Boliviana 2004-2015. Documento preliminar "Para Abrir el Diálogo", http://www.minedu.gov.bo/eeb
Social	<ul style="list-style-type: none"> ✓ CEE ✓ Iglesia metodista ✓ Instituciones privadas de educación ✓ CEUB ✓ FEB ✓ FEJUVE ✓ ONG 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ CEE ✓ Iglesia metodista ✓ Instituciones privadas de educación ✓ CEUB ✓ FEB ✓ FEJUVE ✓ ONG 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ CEE ✓ Iglesia metodista ✓ Instituciones privadas de educación ✓ CEUB ✓ FEB ✓ ONG 	<p>Foro Educativo Boliviano, 2003, Por una educación pública, inclusiva, democrática, con calidad y pertinencia. Construyendo procesos participativos de transformación de la educación boliviana. Propuesta para la elaboración de la Estrategia de Educación Boliviana 2004-2015 http://.cebiae.edu.bo/contenido/textos/PropuestaForoEEB2.pdf CEE, 2005, ... Una manera diferente de ver, sentir y vivir la educación..., Editora Presencia, Cochabamba.</p>

<p>Popular⁴²</p>	<p>✓COB ✓CSUTCB ✓CIDOB ✓CONMERB ✓CTEUB ✓CUB ✓CEPOs CONAMAQ ✓Organizaciones de artesanos ✓Comités de Padres de Familias ✓ONG</p>	<p>✓COB ✓CSUTCB (F. Quispe) ✓CONMERB ✓CTEUB ✓CUB Organizaciones de artesanos ✓ONG</p>	<p>✓COB ✓CSUTCB (F. Quispe) ✓CONMERB ✓CTEUB ✓CUB Organizaciones de artesanos ✓ONG</p>	<p>CTEUB, 2004, La escuela para rescatar la patria. Documento borrador para el análisis, debate y ajuste, Editorial Europa, La Paz. CSUTCB, 2005, « Pachakuti educativo ». Propuesta basada en el modelo de Ayllu, Artes gráficas Abril, Qullasuyu.</p>
-----------------------------	---	---	---	---

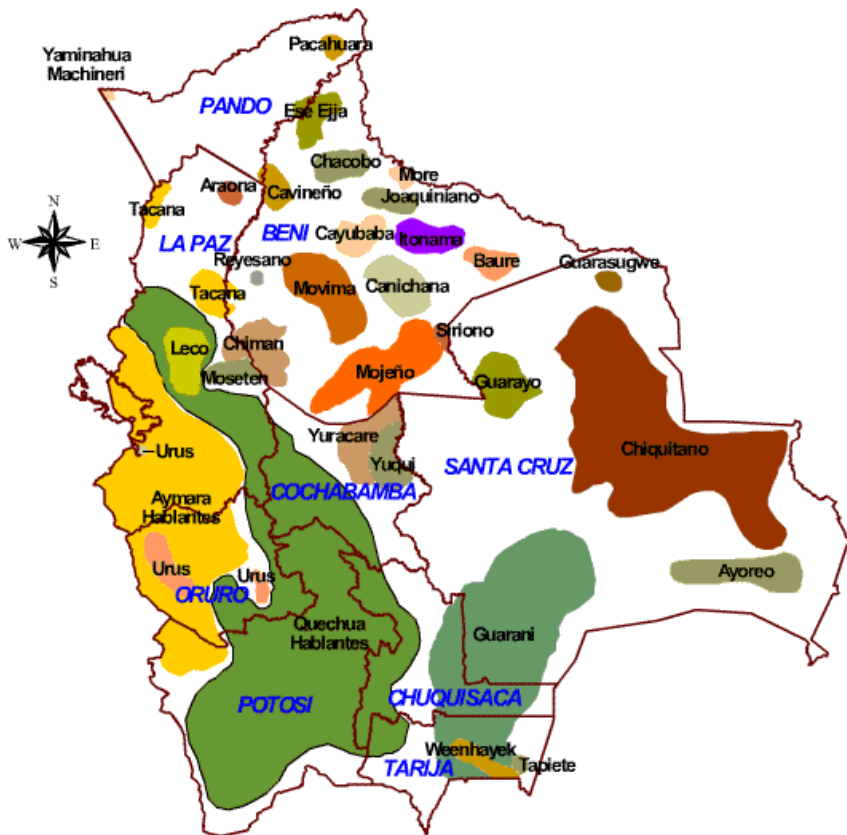
9 El bloque educativo popular contesta el proceso de privatización de la educación que se ratificó con la Ley 1565 de Reforma Educativa en 1994. Solicita su total anulación.

Fecha Bloque educativo	Agosto 2004	Diciembre 2004	Enero 2005	Propuestas educativas
Indígena/ Campesino ⁴³		<ul style="list-style-type: none"> ✓CSUTCB (R. Loayza) ✓CEPOs ✓CONAMAQ ✓CSCB ✓FNMCB-BS ✓CIDOB ✓ONG 	<ul style="list-style-type: none"> ✓CSUTCB (R. Loayza) ✓CEPOs ✓CONAMAQ ✓CSCB ✓FNMCB-BS ✓CIDOB ✓ONG 	CONAMAG, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ, CEA, 2004, Por una educación indígena y originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural, G.I.G., La Paz
Cívico			<ul style="list-style-type: none"> ✓Comités de Padres de Familias ✓FEJUVE 	

Fuentes: B. Apaza (COB), H. Arroyo (CSUTCB-MIP), W. Gutiérrez (CEA), J. Quiroga (CIDEA), F. Salas (AUMM), C. Ayaviri (SEDUCA-Beni).

¹⁰ El bloque educativo indígena propone reajustes a la Ley 1565 de Reforma Educativa, la cual defiende la EIB.

10.5. Ubicación geográfica de las lenguas indígenas en Bolivia



Fuente: <http://www.maipo.gov.bo/pios/pios1.htm>

10.6. Distribución departamental de las lenguas indígenas¹¹ en Bolivia¹²

Departamentos Lenguas	La Paz	Oruro	Potosí	Cocha- bamba	Chuqui- saca	Tarija	Santa Cruz	Beni	Pando
Aymara	X	X	X	*		*			
Quechua	X	X	X	X	X	*			
Uru	X	X							
Guaraní					X	X	X		
Chiquitano (bes+ro)							X		
Moxeño								X	
Guarayo							X	*	
Movima								X	
Tsimán	X							X	
Itonama								X	
Tacana	X							X	X
Maropa (reyesano)								X	
Yuracaré				X				X	
Joaquiniano								X	
Weenhayek						X			
Cavineño	X							X	X
Mosetén	X								
Ayoreo							X		
Cayubaba								X	

11 El conjunto de las lenguas indígenas de Bolivia pertenecen a las siguientes familias lingüísticas: jaqi (aymara); pano (pachauara, chácobo, yaminahua); tacana (araona, tacana, cavineña, ese-eja, maropa [reyesano], toromona); lapa lapa (leco); quechua (quechua); tupi-guaraní (guaraní, tapiete, sirionó, pausema, guarayo, auki); matabo-mataguaya (weenhayek); zamuco [chamacoco] (ayoreo); arawak (machineri, baure y moxeño – trinitaria, ignaciana); chapacura (moré). No clasificados son los idiomas mosetén, chiquitano, canichana, cayubaba, itonama, joaquiniano, movima, yuracaré y tsimán (Información procedente de las fichas virtuales sobre pueblos indígenas en Bolivia del PROEIB Andes (en fase de elaboración).

12 El asterisco (*) indica una presencia, en el departamento, de la lengua mencionada en la primera columna, como consecuencia de los procesos de migración interna. La aspa (X) indica una presencia lingüística « originaria » en el departamento correspondiente.

Chácobo								X	X
Baure								X	
Canichana								X	
Esse-ejja	X							*	X
Sirionó							X	X	
Yaminahua									X
Machineri									X
Yuki				X					
Moré								X	
Araona	X								
Tapiete						X			
Guarasugwe							X		
Pacahuara								X	X
Leco	X								

Fuente: Reelaboración de la información contenida en las fichas sobre pueblos indígenas en Bolivia (base de datos virtuales del PROEIB Andes en fase de elaboración).

10.7. DETALLES ACERCA DE LAS EXPERIENCIAS DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS

Instituciones	Nombre de la iniciativa	Finalidades	Alfabetización			Lengua		
			Instrumental	Para la producción	Crítica	N	C	Bi
Alfalit Boliviano	Alfabetización y Literatura (1965-2007)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Disminuir la tasa de analfabetismo nacional ✓ Dar dignidad al hombre y al ciudadano bolivianos ✓ Graduar a 8000 personas por año, es decir lograr que terminen un ciclo de aprendizaje 	X ⁴⁶ a-política				X	
PMA- DRIPAD	Alimentos por capacitación "Alfabetización" ⁴⁷ (1997-2007)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mejorar la participación en el desarrollo comunitario y el poder de decisión de las mujeres (15-50 años) que viven en zonas con permanente inseguridad alimenticia (grado de vulnerabilidad 4-5 según la escala del PMA) 	X (1) a-política	X ⁴⁸ (2)			X	
IRLACuba-Tarija	Programa Analfabetismo Cero (2004-2006)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprender a leer y escribir ✓ Mejorar la productividad, la competitividad y la economía 	X a-política	X			X	

⁴⁶ Las entrevistas con los responsables institucionales motivan en clasificar su acción alfabetizadora como instrumental, en el sentido de ser funcional a otras finalidades, sintetizándose éstas en el hecho de que cada individuo disponga de los instrumentos básicos para recibir cualquier otro tipo de formación, según los intereses coyunturales (alimentación, producción, salud).

⁴⁷ Los alimentos se reparten como « incentivo » a la participación en el proyecto de alfabetización. Se trata de: harina, lentejas, arroz, sardinas, aceite y sal. La consistencia de las raciones de alimentos se determina en función de la asistencia a las sesiones de alfabetización. 20-25% de la totalidad de los alimentos distribuidos por el PMA está destinado a los proyectos de alfabetización.

⁴⁸ La intervención en alfabetización se coordina con las municipalidades por una duración de tres años.

Instituciones	Nombre de la iniciativa	Finalidades	Alfabetización			Lengua		
			Instru mental	Para la producción	Critica Para los derechos políticos (culturales)	N	C	Bi
CEE – Red FERIA	Centros de Educación Técnica, Humanística y Agropecuaria – CETHAs ⁴⁹ (1978-2006) ⁵⁰	✓ Favorecer la adquisición de múltiples habilidades (lectura, escritura, cálculo en L1 y en L2, una técnica vinculada con la producción) con una visión humanista-cristiana	X	X	X CETHAs Qurpa y Emborozú			X
CEE-IRFACRUZ	Programa educativo a distancia “El maestro en casa” (1975-2006)	✓ Mejorar la calidad de la vida ✓ Tener la opción y la capacidad de ejercer los derechos vinculados con la participación popular ✓ Ser críticos y reflexivos	X				X	
CEE – Radio San Gabriel – RSG	Sistema de Auto-educación de Adultos a Distancia – SAAD (Desde 1986)	✓ Conocer y practicar los principios de la cultura aymara ⁵¹ ✓ Mejorar las condiciones de vida del campesino y del pueblo aymaras	X	X	X	X (1)	X (2)	X (3)

⁴⁹ La estrategia educativa abarca tres áreas de formación: socio-humanística, técnico-productiva, de servicios y de proyectos de desarrollo comunitario.
⁵⁰ En 1978 hace el primer CETHA de la red: CETHA Qurpa de Machaca (La Paz). Entre 1991 y 1996 el equipo nacional de la institución lanza un plan quinquenal de alfabetización destinado a promover procesos de alfabetización en colaboración con las unidades educativas afiliadas a la red. Sigue un período (1997-2001) durante el cual la alfabetización no es una prioridad para la red. Muchos son los factores que motivan esta decisión: primero, la reflexión institucional acerca del proceso de reestructuración interna de la red y, segundo, la existencia del Plan Nacional de Alfabetización para la Vida y la Producción promovido por el Estado boliviano. A partir del 2002 empieza nuevamente un período de promoción renovada de la alfabetización en el marco de la transformación curricular de la Educación Primaria de Adultos (EPA) y en coordinación con las municipalidades.
⁵¹ Al momento de la fundación de la radio, la evangelización en el respeto de la cultura y de la lengua aymaras fue una de las prioridades de la iniciativa.

Instituciones	Nombre de la iniciativa	Finalidades	Alfabetización			Lengua		
			Instru- mental	Para la producción	Crítica Para los derechos políticos (culturales)	N	C	B I
UNICEF/ PROAINDES	Yuyay Jap'ina – Apropiándose el conocimiento (1992-2007)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contribuir al desarrollo integral de las comunidades rurales donde la educación alternativa es el eje central y dinámico del cambio social y de las actitudes individuales ✓ Crear a líderes ✓ Favorecer la transferencia de responsabilidades y finalidades del proyecto hacia las autoridades locales ✓ Reforzar los niveles locales de organización 		X (1)	X (2)			X
CEPROMIN	Programa de alfabetización (1995-2005) ⁵²	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lograr que las mujeres que viven y trabajan en los distritos mineros asuman un rol de protagonistas, participando a la toma de decisiones comunitarias y siendo respetadas durante las transacciones comerciales 	X	X	X	X (1)	X (2)	
CIDEA	Proyecto Educativo Popular (Desde 1994) ⁵³	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reforzar la conciencia social del sector popular 	X	X	X	X (1)	X (2) ⁵⁴	

⁵² La interrupción del programa está vinculada a la falta de recursos financieros para el año entrante.

⁵³ A partir del 2003 el proyecto dejó de ser financiado por DANIDA (cooperación danesa), vía la ONG AOF de Dinamarca. Actualmente, sigue funcionando bajo la gestión de CIDEA con apoyo financiero del estado boliviano.

⁵⁴ A partir del 2003 las sesiones de alfabetización se realizan sólo en español.

Instituciones	Nombre de la iniciativa	Finalidades	Instru mental	Alfabetización		Lengua		
				Para la producción	Crítica	N	C	Bi
ABB	Programas de alfabetización (Desde 2002)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mejorar las capacidades de producción, de organización, de gestión de la salud y de la educación. Alfabetizarse mediante estrategias integrales de desarrollo 	X (1)	X (1)	X (2)	X (1)		
C CIMCAT	Proyecto "Educación productiva para la mujer del área rural" ⁵⁵ (2000-2005)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprender a leer y escribir ✓ Constituir un grupo de producción autogestionada 	X (1)	X (1)	X (2)	X		
IICCA	Alfabetización ciudadana (2000-2005)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Favorecer la participación en los procesos de toma de decisiones ✓ Promover la participación ciudadana y el ejercicio de los derechos y de los deberes 	X (1)	X (2)	X (1)	X		
UNICEF/ PRO AMAZONAS (Desde 1992)	Alfabetización Moxos – Trinidad (2001-2007)	Cf. UNICEF/PROANDES		X (2)	X (1)	X (1)		
CEE- IRFACRUZ/ Teko Guarani	Programa educativo a distancia "El maestro en casa" ⁵⁶ (1986-2006)	Cf. CEE-IRFACRUZ		X (2)	X (1)	X (2) ⁵⁷	X (1)	

⁵⁵ Una primera etapa del proyecto se desarrolló entre el 2000 y el 2002. La iniciativa retomó fuerza en el 2004, para concluirse en julio del 2005. Los financiamentos extranjeros determinan la duración de las etapas y de la experiencia en general.

⁵⁶ La fecha de comienzo se refiere únicamente a la experiencia de IRFACRUZ en las cinco provincias donde vive el pueblo guaraní (Santa Cruz, provincia Cordillera; Chuquisaca; provincias Hernando Siles y Luis Calvo; Tarija; provincias Gran Chaco y O'Connor).

⁵⁷ La estrategia para la recuperación de las destrezas lingüísticas en guaraní está en fase de elaboración.

10.8. SIGLAS

AAB – Ayuda en Acción - Bolivia

AAEA – Asociación Alemana de Educación de Adultos

ACLO – Fundación Acción Cultural Loyola

ACRA – Asociación de Cooperación Rural en África y América Latina

AEPOT – Alfabetización y Educación Popular del Obispado de Tarija Alfalit
– Alfabetización y Literatura

ALAS – Asesoría Legal y de Asistencia Social

APG – Asamblea del Pueblo Guaraní

AUMM – Acción Un Maestro Más

CAS – Centro de formación de educadores comunitarios «Avelino Siñani »

CCIMCAT – Centro de Capacitación e Investigación de la Mujer Campesina de Tarija

CEA – Centro de Educación de Adultos

CEA – Consejo Educativo Aymara

CEAM – Consejo Educativo Amazónico Multiétnico

CEB – Conferencia Episcopal de Bolivia

CEBIAE - Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa

CEE – Comisión Episcopal de Educación

CEFOA – Centro de Formación Originaria de las Alturas

CEI – Conferencia Episcopal Italiana

CEJIS – Centro de Estudios Jurídicos e Investigación Social

CENAQ – Consejo Educativo de la Nación Quechua CENDA – Centro de Comunicación y Desarrollo Andino CEPOs – Consejos Educativos de Pueblos Originarios

CEPOCH – Consejo Educativo del Pueblo Originario Chiquitano

CEPOG – Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní CEPROMIN – Centro de Promoción Minera

CETHA – Centro de Educación Técnica, Humanística y Agro-pecuaria

CEUB – Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana CICC – Central Indígena de Comunidades de Concepción CIDEA – Centros Integrados de Educación de Adultos CIDOB – Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia

CIPCA – Centro de Investigación y Promoción del Campesinado

CIP-SJ – Central Indígena Paikoneka de San Javier

CNEBI – Coordinadora Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe

COB – Central Obrera Boliviana

CONAMAQ – Consejo Nacional de Markas y Ayllus del Qullasuyu

CONMERB – Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia

COPNAG – Central de Organizaciones de Pueblos Nativos Guarayos

CPIB – Central de Pueblos Indígenas del Beni

CPMGA – Centro de Promoción de la Mujer Gregoria Apaza

CREFAL – Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América latina y el Caribe

CSCB – Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia

CSUTCB – Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia

CTEUB – Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia

CUB – Confederación Universitaria Boliviana

DGEA – Dirección General de Educación Alternativa

EP – Educación Permanente

EPA – Educación Primaria de Adultos

EPARU – Equipo de Pastoral Rural

ERBOL – Educación Radiofónica de Bolivia
ESA – Educación Secundaria de Adultos
ETA – Educación Técnica de Adultos

FEB – Foro Educativo Boliviano

FEJUVE – Federación de Juntas Vecinales

FNMCB-BS – Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia « Bartolina Sisa »

IBIS – Ibis Dinamarca Representación Regional Sud América

IICCA – Instituto de Investigación y Capacitación Campesina

IIPS – Instituto de Investigación y Capacitación Pedagógica y Social

INDICEP – Instituto de Investigación Cultural para la Educación Popular

INFANTE – Asociación Integración Familiar para Niños y Tratamiento

Especial
INSEA – Instituto Normal Superior de Educación de Adultos

IPLAC – Instituto Pedagógico Latino Americano y Caribeño

IRFA – Instituto Radiofónico Fé y Alegría

MACA – Ministerio de Asuntos Campesinos y Agropecuarios

MAS – Movimiento Al Socialismo

MEC – Ministerio de Educación y Cultura

MECyD – Ministerio de Educación, Cultura y Deportes

MIP – Movimiento Indígena Pachakutiq

OREALC – Oficina Regional de Educación para América latina y el Caribe

PMA-DRIPAD – Programa Mundial de Alimentos – Desarrollo Rural Integrado y Participativo en Áreas Deprimidas

PRASEP – Programa de Atención en Salud, Educación y Producción

PROEIB Andes – Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los

Países Andinos

QHANA – Centro de Educación Popular “Qhana”

REDALF – Red de Alfabetización y Educación Básica

RED FERIA – Red de Facilitadores de Educación Rural Integral Alternativa

SAAD – Sistema de Auto-educación de Adultos a Distancia

RSG – Radio San Gabriel

SEDUCA – Servicio de Educación Departamental

SEN – Sistema Educativo Nacional

SENALEP – Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular

TEKO – Taller de Educación y Comunicación Guaraní

UBV – Cooperación Técnica Sueca

UDP – Unión Democrática Popular

UNFPA – Fondo de las Naciones Unidas para la Población

UNICEF – Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

VEEA – Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa

VIPFE – Viceministerio de Inversión Pública y Financiamiento Externo

VMIB – Visión Mundial Internacional en Bolivia

BIBLIOGRAFIA

Abarca, G.

2005 **Rupturas y continuidades en la recreación de la cultura mapuche en Santiago de Chile.** La Paz: PINSEIB/PROEIB-Andes/Plural.

Albó, X.

1985 "De Mnristas a Kataristas: campesinado, estado y partidos, 1953-1980".

Historia boliviana, 5. 87-128.

1991 "El retorno del indio". **Revista Andina**, Año 9, Nr. 2. 299- 366. Alfabetización y Educación Popular del Obispado de Tarija (AEPOT)

2001 "Tratemos de informarnos algo del medio ambiente". Tarija (mimeo).

2002 La basura, un problema que crece cada vez, Tarija (mimeo). Alfalit Internacional

s.f. Cartilla de lectura. Miami: USAID.

s.f. Escritura 1. Miami: USAID.

Archer, D. y S. Cottingham

1997 **Reflect Acción - Manual Base Reflect – Un nuevo enfoque hacia la alfabetización de adultos.** UK: Actionaid.

Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) y Taller de Educación y Comunicación Guaraní (TEKO GUARANI)

1992 **TATAENDI. Cartilla de alfabetización en guaraní.** Camiri: APG/ Nomboati Guasu Guaraní.

Azarcocya, B.

1996 **Una experiencia en capacitación participativa. La metodología SARAR y su aplicación en el ámbito de la forestería social.** FAO/Holanda/CDF. 19-39.

Bengoa, J.

2000 **La emergencia indígena en América latina.** Santiago de Chile: Fondo de cultura económica.

Calderón, R.

2000 **Treinta años al servicio de una educación sin exclusiones.** La Paz: CEE.

Cárdenas de E., Reyes J. y A. Moscoso

1993 **Guía del alfabetizador de barrios populares. Para enseñar a leer con la cartilla de alfabetización “Leamos nuestra realidad”.** La Paz: MEC- PNUD/UNESCO.

Castillo, M.

2005 **Aprendiendo con el corazón. El tejido andino en la educación quechua.** La Paz: PINSEIB/PROEIB-Andes/Plural.

Ceferino, T.

2001 **Fortaleciendo nuestras organizaciones comunitarias. Módulo regionalizado.** Tarija: CETHA Emborozú.

BIBLIOGRAFÍA

Centre Tricontinental

1998 **Société civile: lieu des luttes sociales.** Paris: L'Harmattan.

Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa (CEBIAE)

2002 **Educación alternativa. Análisis y propuestas de política pública. Estudios educativos,** Nr. 39. La Paz: CEBIAE.

Centro de Capacitación e Investigación de la Mujer Campesina de Tarija (CCIMCAT)

s.f. Proyecto Alfabetización productiva para las mujeres campesinas.

Accesible en la página <http://innovemos.unesco.cl/medios/Documentos/Innovaciones/eyt/CCIMCAT.doc> consulta octubre 2003

2005 "Cartilla sobre Producción de haba" Tarija: copia interna (borrador). Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América latina y el Caribe (CREFAL)

s.f. Alfabetización y educación de adultos en Bolivia. Accesible en la página http://atzimba.crefal.edu.mx/bibdigital/RIEDA/a1979_12/capi.5.pdf, consulta mayo 2005.

Centro de Educación Técnica, Humanística y Agro-pecuaria (CETHA) Emborozú

1999 **Educación y vida. De la práctica a la teoría. La participación comunitaria en la formación y capacitación integral de jóvenes y adultos campesinos. Sistematización de la experiencia educativa de 1993 a 1999.** La Paz: CETHA Emborozú.

2004 **Construyendo el desarrollo comunitario sustentable. Sistematización de la Formación Técnica, Agropecuaria y Ambiental.** Tarija: CETHA Emborozú.

Centro de Promoción Minera (CEPROMIN)

s.f. **Alfabetización y salud. Guía de la facilitadora.** La Paz: CEPROMIN/GWE- PRA.

1995 **Cartilla minera “Adelante mujer minera”. Libro para aprender a leer en castellano.** La Paz: CEPROMIN.

2000 **Mujeres mineras y su práctica educativa en alfabetización.**

Sistematización del trabajo 1995-2000. La Paz: CEPROMIN.

Centros Integrados de Educación de Adultos (CIDEA)

2002 **Módulos 1-2-3-4 para jóvenes y adultos del ciclo de aprendizajes básicos de Educación Primaria de Adultos.** La Paz: CIDEA.

Cisneros, J. A. y M. A. Sotelo

2002 **Curso de alfabetización. Guía de la facilitadora.** La Paz: CPMGA/USAID- G-WID/UNIFEM/USAID-La Paz.

Coben, D.

1998 **Radical Heroes: Gramsci, Freire and the Politics of Adult Education.** New York: Garland.

Comisión Episcopal de Educación (CEE)

Información accesible en la página <http://.ceebolivia.org>, consulta mayo 2005.

1988 **Revista Educación y transformación social.** La Paz: CEE.

1998 **Revista Feria**, Nr. 9. La Paz: CEE.

2003 A los 25 años de servicio educativo en Machaqá. **Revista Machaq Amuyt'awi**, Nr. 47. Jesús de Machaqá: Catacora.

BIBLIOGRAFÍA

- 2004 **Guía metodológica.** La Paz: Jorge Jiménez Jemio.
- 2005 **... Una manera diferente de ver, sentir y vivir la educación...** Cochabamba: Presencia.
- Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB)
- s.f. Información accesible en la página <http://.cidob-bo.org>, consulta mayo 2005.
- Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (CTEUB)
- 2004 **La escuela para rescatar la patria. Documento borrador para el análisis, debate y ajuste.** La Paz: Europa.
- Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB)
- 2004 **Cartilla: Una asamblea constituyente de todos, con todos y para todos.** Cochabamba: CENDA.
- Consejo Nacional de Markas y Ayllus del Qullasuyu (CONAMAG), Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB), Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) y otros
- 2004 **Por una educación indígena y originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural.** La Paz: G.I.G.
- Coordinadora Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe
- 1991 **Proyecto de Alfabetización “Hasta Vencer”, “Atipañkama”, “Atipanakama”.** La Paz: CNEBI.
- D’Emilio, L.
- 1989 **Mujer indígena y educación en América latina.** Santiago de Chile: UNESCO.

D'Emilio, L. y X. Albó

s.f. **De la radio a la escuela: las lenguas en la educación boliviana. Perspectivas.** Santiago de Chile: UNESCO.

1991 **Las lenguas en la educación formal y no formal en Bolivia.** Arinsana, Nr. 13. Caracas.

Diez, A. y D. Murillo

1998 **Pueblos indígenas de Tierras Bajas. Características principales.** La Paz: PNUD.

Fernández R., Sardán F., Quispe A., Ortega S. y A. Espinoza

1995 **Musuq p'unchayman rikch'arina.** Sucre-Potosí: UNICEF-

SNE. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

s.f. Proyecto de alfabetización bilingüe para mujeres. Accesible en la página <http://www.nu.org.bo/cgi-bin/ProyectosFicha.exe?Id=4.html>, consulta octubre

2003.

s.f. Programa subregional andino de servicios básicos contra la pobreza (PROANDES). Accesible en la página <http://www.unicef.org/bolivia/pp/p6.htm>, consulta octubre 2003.

2002 **Cartilla Amuyt'a Jilatatayañataki « Alfabetización para la vida y la producción.** UNICEF.

2002 **Cartilla Yuyay Jap'ina « Alfabetización para la vida y la producción.** UNICEF.

Fondo de las Naciones Unidas para la Población (UNFPA)

s.f. Proyecto de Bi-Alfabetización Quechua-Castellano en salud sexual y reproductiva. Accesible en la página <http://www.nu.org.bo/cgi-bin/ProyectosFicha.exe?Id=30.html>, consulta octubre 2003.

BIBLIOGRAFÍA

2003 **Bi-alfabetización. Una experiencia pedagógica en salud reproductiva desde la perspectiva cultural y de género del pueblo quechua.** Sucre: Qori Llama.

Foro Educativo Boliviano

2002 **Estado de situación y proyecciones de la alfabetización en Bolivia.** La Paz: CEBIAE.

2003 Por una educación pública, inclusiva, democrática, con calidad y pertinencia. Construyendo procesos participativos de transformación de la educación boliviana. Propuesta para la elaboración de la Estrategia de Educación Boliviana 2004-2015. Accesible en la página <http://.cebiae.edu.bo/contenido/textos/PropuestaForoEEB2.pdf>, consulta octubre 2003

Freire, P.

[1970] 2000 **Pedagogía del oprimido.** Madrid: Siglo XXI de España.

García, L.

1995 **Manual para la preparación de instructores y alfabetizadores voluntarios.** Miami: Alfalit Internacional.

Heijdra, H.

1997 **Participación y exclusión indígena en el desarrollo. Banco Mundial, CIDOB y el pueblo ayoreo en el proyecto de tierras bajas del Este de Bolivia.** Santa Cruz de la Sierra: APCOB.

Hernández, I. y S. Calcagno

2003 **BI-ALFA, estrategias y aplicación de una propuesta para el desarrollo indígena, Población y desarrollo,** Nr. 34. Santiago de Chile: CEPAL- CELADE/Naciones Unidas.

Honorable Congreso Nacional de Bolivia

2001 Ley N° 2235 del Diálogo Nacional 2000. Accesible en la página <http://www.enlared.org.bo/2005/Legislacion%20Docs/dialogo/LEY2235.html>, consulta junio 2005

Huanca V., Bautista S. A., Condori A. y M. Mollesaca 1992 **Markasa Layku. Uñaña qillqaña yatiquañani**. La Paz: PNUD/ UNESCO- MEC.

Hurtado, J.

1986 **El katarismo**. La Paz: Hisbol.

Instituto de Investigación y Capacitación Campesina (IICCA)

2004 “Ya sé firmar mi nombre. Sistematización de la experiencia de alfabetización ciudadana en la Mancomunidad Intermunicipal Héroes de la Independencia” (borrador). Tarija (mimeo).

s.f. **Alfabetizar para liberar**. Tarija: IICCA.

Instituto Nacional de Estadísticas

1996 **Primer Censo Indígena rural de Tierras Bajas. Oriente, Chaco y Amazonía**. La Paz: PNUD.

1999 **Bolivia, un mundo de potencialidades. Atlas estadístico de Municipios**. La Paz: INE.

2002 **Censo 2001. Resultados por departamentos**. La Paz: INE.

2002 **Censo nacional de población y viviendas 2001**. La Paz: INE.

2003 **Bolivia: características educativas y cambios entre 1992-2001**. La Paz: INE.

2003 **Bolivia: características de la población con enfoque de género**. La Paz: INE.

BIBLIOGRAFÍA

Instituto Radiofónico Fé y Alegría (IRFA)

- 1999 **Abriendo brecha 1° A / 1° B Primera parte.** Santa Cruz de la Sierra: IRFACRUZ.
- 1999 **Nuestros conocimientos. Primera parte / Segunda parte** Santa Cruz de la Sierra: IRFACRUZ.
- 2001 **Módulo 1. Realidad nacional / Módulo 2. Organización popular / Módulo 3. Metodología educativa / Módulo 4. Gestión educativa** Santa Cruz de la Sierra: IRFA.
- 2005 **Programa educativo: El maestro en casa.** Santa Cruz de la Sierra: IRFA (CD).

Jáuregui, A.

- 2001 “Guaraníes, chiquitanos y guarayos. Alfabetización bilingüe en tierras bajas del oriente boliviano”. Ponencia presentada en el Foro Internacional de Alfabetización y Educación Básica. Equidad, desarrollo y participación social (Ministerio de Educación/ PROMUDEH/UNESCO) en 2001 en Lima.

Lara, C.

- 2001 **Construyendo la educación alternativa desde las comunidades: el CETHA Emborozú. Módulo regionalizado.** Tarija: CETHA Emborozú.

López, L. E.

- 2000 **La educación de jóvenes y adultos indígenas en Bolivia. Informe final. Encuesta Internacional de Educación de Adultos Indígenas (EIEAI).** Cochabamba: UMSS/GTZ.

Mejía, M. R.

- 1998 **Diseñar otra escuela desde la educación popular. Ciudadanos del mundo, pero también hijos de la aldea, desiguales y excluidos.** La Paz: CEBIAE.
- 1998 **Las educaciones populares hacia el próximo milenio. Una casa se hizo grande y amplió las fronteras.** La Paz: CEBIAE.
- 1998 **No hay universidad para el desarrollo humano. Borrador integral para reconstruir verdades y reconstruir sentidos.** La Paz: CEBIAE.
- 1998 **Paulo Freire en el cambio de siglo. Un llamado a reconstruir la praxis impugnadora.** La Paz: CEBIAE.
- 2000 **Desarrollo sustentable: campo conflictivo y polisémico. Desde la educación popular: una réplica a la ilusión sustentable de la globalización neoliberal.** La Paz: CEBIAE.
- 2000 **El currículo como selección cultural. Apuntes para deconstruirlo en tiempos de globalización.** La Paz: CEBIAE.
- 2000 **La comunidad educativa, una construcción para empoderar a los actores y construir nueva institucionalidad. Notas en tiempos de transición.** La Paz: CEBIAE.
- 2000 **Reconstruyendo la transformación social. Movimientos sociales y educación popular.** La Paz: CEBIAE.

Mejía, M. R. y M. Awad

- 2000 **Pedagogías y metodologías en educación popular. La negociación cultural: una búsqueda.** La Paz: CEBIAE.

BIBLIOGRAFÍA

Ministerio de Educación y Cultura (MEC)

1993 **Guía del alfabetizador aimara. Para enseñar a leer con la cartilla de alfabetización “Markasa layku. Uñaña, qillqaña yatiqañani”.** La Paz: MEC-PNUD/UNESCO.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECyD)

s.f. **Plan de Transformación Curricular en los Centros de Educación de Adultos. Los nueve módulos.** La Paz: AAEA (CD).

1998 **Plan nacional de alfabetización para la vida y la producción 1998-2002. Propuesta.** La Paz: MECyD.

1999 **Módulo VI. Elaboración de proyectos. Plan nacional de alfabetización para la vida y la producción 1998-2002.** Sucre: UNFPA.

2002 **Guía para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto- escritura.** La Paz: MECyD/AAEA.

2003 Estrategia de la Educación Boliviana 2004-2015. Documento preliminar

“Para Abrir el Diálogo”. Accesible en la página <http://www.minedu.gov.bo/eeb>, consulta octubre 2003.

2004 **Guías didácticas de lenguaje y comunicación, matemática, ciencias de la vida. Guías del Facilitador.** El Alto: AAEA.

2004 **La Educación en Bolivia. Indicadores, cifras y resultados, Vol. 1.** La Paz: INE.

2004 **Memoria de la II Conferencia Nacional de Educación Alternativa.** La Paz: Imp. Catacora.

2005 **Módulo 4. Educación alternativa. Curso de gestión educativa para directores departamentales y distritales.** La Paz: UNICEF/UNFPA.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Fondo de las Naciones Unidas para la Población (UNFPA)

2001 **Cuaderno de consulta para orientar la reflexión en la guía de la alfabetizadora para la población bilingüe quechua – castellana.** Potosí: GRATEC.

2001 **Guía del alfabetizador / Guía de la alfabetizadora. Proyecto de Bi-alfabetización quechua – castellano.** Sucre: UNFPA.

2001 **Proyecto de Bi-alfabetización II. Guía de la facilitadora y del facilitador. Quechua – castellano. Segundo nivel. Ciclo de aprendizajes básicos.** Sucre: UNFPA.

2001 **Qharikuna qillqanankupaq p'anqa. Cuaderno de escritura para hombres. Proyecto de Bi-alfabetización.** Sucre: VEEA.

2001 **Warmikuna qillqanankupaq p'anqa. Cuaderno de escritura para mujeres. Proyecto de Bi-alfabetización.** Sucre: VEEA

Mojica, D.

2002 **Programa de alfabetización bilingüe chiquitano-castellano “Auxtopi Masarukityaiki Nikiasityaiki” (Despertemos Hermanos / Hermanas). Cartilla 2.** Santa Cruz de la Sierra: ALAS/CICC/CIP-SJ (mimeo).

Nieves, G.

2001 **La educación: un instrumento de desarrollo comunitario. Módulo regionalizado.** Tarija: CETHA Emborozú.

BIBLIOGRAFÍA

Noe P., Temo B., Nolvani B., Navia H. y A. Cossio

2001 **Jara'ipo. Ya amaneció. Cartilla en mojeño-trinitario.** Trinidad: Equipo de Pastoral Rural/Verbo Divino.

Oficina Regional de Educación para América latina y el Caribe (OREALC)

s.f. **Reunión de expertos sobre políticas y estrategias de alfabetización para la población indígena del área andina (Quito 20-25/11/78). La alfabetización de la población indígena en Bolivia.** Santiago de Chile: OREALC.

Osorio, J. y J. Rivero

1996 **Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas.** Lima: UNESCO-OREALC, CEAAL y TAREA.

Paredes, J.

2000 **Cartilla Interculturalidad y cultura guaraní.** Camiri: Teko

Guaraní. Pérez, E.

[1962] 1992 **Warisata. La Escuela-Ayllu.** La Paz: Ceres/Hisbol.

Piérola, V.

1985 **Algunas experiencias de alfabetización en Bolivia, 1952-1983. Cuadernos educativos,** Nr. 7. La Paz: CEBIAE/REDUC-Bolivia.

Pfeffer, K.

2003 Bibliografía sobre la educación para jóvenes y adultos (1993-2003).

State of the Art of Adult and Youth Education (EPJA) in Latin America and the Caribbean. Accesible en la página <http://www.unesco.cl/medios/>

[biblioteca/documentos/bibliografia_1993_2003_estado_arte_jovenes_adultos.pdf?menu=/esp/atematica/alfayeduja/docdig/](#), consulta mayo 2005.

Poma J., Loza E., Charca J. y C. Ticona

1993 **Leamos y escribamos en castellano. Un pueblo alfabetizado es un pueblo mejor organizado. Cartilla de transferencia e introducción al castellano.** Qurpa: CEE/CETHA CAS-FIS.

Prefectura del Departamento de Tarija/Dirección Departamental de Desarrollo Social

2004 **Programa de Analfabetismo Cero.** Tarija:

IPLAC. PROCESO-Servicios Educativos

1999 "Programa de alfabetización chiquitano-guarayo/castellano. Evaluación interna". Santa Cruz de la Sierra (mimeo).

2002 **Manual guía para el alfabetizador y la alfabetizadora.** Santa Cruz de la Sierra: UNICEF.

2002 **Para ejercer nuestros derechos. Cartilla de alfabetización.** Santa Cruz de la Sierra: UNICEF.

2002 Proyecto de alfabetización bilingüe Moxos-Trinidad. Santa Cruz de la Sierra (mimeo).

Quiroga N. H., Eróstegui C., Segovia G. y R. Gantier

1984 **El Moto Méndez. Cartilla de alfabetización popular.** La Paz: MEC- UNICEF.

Quispe F., Arroyo H., Tito R., Choque C. y otros

2005 **« Pachakuti educativo ». Propuesta basada en el modelo de Ayllu.** Qullasuyu: CSUTCB-Comisión Universidad Indígena/ Artes gráficas "Abril".

BIBLIOGRAFÍA

Reátegui, N.

1995 **Evaluación de una experiencia de alfabetización con mujeres andinas.** La Paz: UNESCO.

Red de Alfabetización y Educación Básica (REDALF)

1998 **Género y alfabetización, Memoria del Seminario-Taller.** Cochabamba: Ilse Zuleta.

2000 **Jornadas por la alfabetización. Memoria.** Sucre: UNICEF.

Regalsky, P.

2003 **Etnicidad y clase. El Estado boliviano y las estrategias andinas de manejo de su espacio.** La Paz: Plural.

Reyes, J.

1992 **Cómo elaborar una cartilla de alfabetización.** La Paz: CEE/ FERIA/CAS.

Rivera, J.

1978 "Alfabetización y educación popular desde las perspectivas de las culturas nacionales: la experiencia de Bolivia". En M. Zúñiga, J. Ansión y L. Cueva (eds.), **Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América latina.** Santiago de Chile: UNESCO-OREALC. 157-168.

1984 « Plan Nacional de alfabetización y educación popular en Bolivia ». **Apoyo Regional al Plan Nacional de alfabetización y educación popular de Bolivia. Informe final.** Santiago de Chile: UNESCO-OREALC. 47-64.

Rivera, S.

1984 **Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesino aymara quechua 1900-1980.** La Paz: CSUTCB-Hisbol.

Sánchez, E.

2001 **Tarija en el nuevo estado boliviano. Módulo regionalizado.**
Tarija: CETHA Emborozú.

Sardán F., Villarroel J., Ortega S., Carvajal A. M. y J. Guzmán

1992 **Leamos nuestra realidad.** La Paz: PNUD/UNESCO-MEC.

Sistema de Auto-educación de Adultos a Distancia (SAAD) – Radio « San Gabriel »

1992 **Qillqaña.** La Paz: Talleres Aguila.

1992 **Ullaña.** La Paz: Talleres Aguila.

2004 **Normas y orientaciones.** El Alto: Talleres Lavadenz.

2005 **Plan Operativo Anual.** La Paz (mimeo).

Unidad de Análisis de Políticas Sociales y Económicas (UDAPE)

2003 Estrategia Boliviana de Reducción de la Pobreza: Informe de avance y perspectivas. Accesible en la página [http://www.udape.go.bo/revista/INFORME-DE-AVANCE-EBRP\(ago-03\).pdf](http://www.udape.go.bo/revista/INFORME-DE-AVANCE-EBRP(ago-03).pdf), consulta mayo 2005.

Ventfades N., Jáuregui A. y PROCESO-Servicios Educativos

1994 **Tataendi. El fuego que nunca se apaga. Campaña de alfabetización en guaraní.** Santa Cruz de la Sierra: UNICEF/TEKO, Oficialía de Educación.

Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa y Fondo de las Naciones Unidas para la Población

2004 **Texto de lectura y escritura. Proyecto de Bi-alfabetización.** Sucre: UNFPA.

BIBLIOGRAFÍA

Viceministerio de Inversión Pública y Financiamiento Externo (VIPFE)

2003 **Directorio nacional de ONGs en Bolivia 2003-2004.** La Paz: EDOBOL.

Walsh, C.

2001 **La interculturalidad en la educación.** Lima: Ministerio de Educación.

Yandura, A.

1996 **Iyambae. Persona sin dueño. Testimonios de la alfabetización con los guaraníes de Chuquisaca.** La Paz: UNICEF.

La presente edición se terminó
de imprimir el mes de mayo de 2013
en Talleres Gráficos "KIPUS"
c. Hamiraya 127 • Telf./Fax.: (591-4) 4582716/4237448

