



EDUCACIÓN BILINGÜE INTRACULTURAL, INTERCULTURAL Y PRÁCTICA PRODUCTIVA (EBIIPP) EN CONTEXTOS URBANOS DE SUCRE Y POTOSÍ

EXPERIENCIA CON NIÑOS Y
NIÑAS DE PADRES Y MADRES
MIGRANTES QUECHUAS



ACCIÓN
ANDINA
DE
EDUCACIÓN

R.S. 210203/92

CRÉDITOS

Educación bilingüe intracultural, intercultural y práctica productiva en contextos urbanos de Sucre y Potosí.

Experiencia con niños y niñas de padres migrantes quechuas.

Acción Andina de Educación

Autora:

Nancy Ventiades

Edición:

Nancy Ventiades, Celestino Choque y Lisbeth España

Diseño y Diagramación:

Daniela Alarcón Vega

Fotografía tapa:

Malene Aadal

Fotografías interiores:

Acción Andina de Educación

Diciembre 2015

Bolivia

Con el apoyo de:

Oxfam

PRESENTACIÓN

Acción Andina de Educación, con Resolución Suprema 210263/1992, reformulado y adecuado al Estado Plurinacional, a través de la Resolución Administrativa No. 923 / 2009 de la Prefectura del Departamento de La Paz y con Matrícula 2228 del Registro Único Nacional de ONGs, actualmente en proceso de adecuación a la Ley 351 del Ministerio de Autonomías del Estado Plurinacional; con el objetivo, de dejar constancia de las actividades desarrolladas en el Proyecto: “La Educación Bilingüe Intra – Intercultural y Práctica – Productiva (EBIIPP), ha desarrollado una SISTEMATIZACIÓN bajo la responsabilidad de la Lic. Nancy Ventiades, experta en temas educativos en la diversidad cultural y lingüística de las Naciones Indígena – Originarias de Bolivia.

La sistematización de las actividades del Proyecto, es el reflejo de los procesos pedagógicos, culturales, lingüísticos y productivos desarrollados en esta experiencia, desde una mirada externa, con percepciones técnicas y objetivas, donde han participado estudiantes, padres y madres de familia, docentes, autoridades de las instituciones educativas, representantes de las organizaciones socio comunitarias, que apoyan y coordinan con el Proyecto, como también de los Técnicos del Proyecto, tanto en Sucre como en Potosí.

Las actividades desarrolladas en el Proyecto: “La EBIIPP en contextos urbanos de Sucre y Potosí”, responden y se adecuan a la actual coyuntura social y política en el marco del Estado Plurinacional de Bolivia, especialmente a la aplicación de los fundamentos y postulados de la Ley 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, donde el Modelo Educativo Socio

Comunitario Productivo (MESCP), como pilar fundamental, incursiona en las aulas y unidades educativas urbanas, involucradas en el Proyecto.

La sistematización de las actividades del Proyecto ejecutado por Acción Andina de Educación (AAE) en los municipios urbanos de Sucre y Potosí, ha sido llevado a cabo con el apoyo de OXFAM, y con financiamiento de IBIS Dinamarca. AAE desarrolla programas educativos desde el 2008 en la ciudad de Sucre y desde 2011 en Potosí, cuyos productos o resultados son realidades pedagógicas, culturales, lingüísticas y productivas, que demuestran la aplicabilidad del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (MESCP) y del Proyecto Socio Comunitario Productivo (PSCP) en ámbitos urbanos.

Diciembre de 2015

Prof. Celestino Choque Villca
PRESIDENTE DE AAEE
COORDINADOR GENERAL DEL PROYECTO

INTRODUCCIÓN

La Constitución Política del Estado (2009), transforma el Estado Nacional en otro Plurinacional que reconoce naciones pre-existentes a éste y sus formas de gobierno. Expresa en la Ley Avelino Siñani/Elizardo Pérez, (No. 070 20/XII/2010) avances importantes y vacíos, entre ellos, ausencia de formación de docentes que hablen las lenguas maternas de las comunidades en las que viven y trabajan, que bien podría complementar la descentralización definida en la Ley Andrés Báñez (No. 031 19/VI/2010), en la perspectiva de gestar una educación más pertinente y efectiva.

La experiencia de la ONG Acción Andina en Educación (AAE) introduce el quechua en el aula, traza una ruta que cuestiona el uso del castellano como medio de homogeneización de la sociedad y hace de la ciudadanía una categoría que individualiza y tiene mayor importancia que las identidades culturales y lingüísticas que pluralizan y hacen de la multi culturalidad boliviana un medio de solución a las desigualdades existentes.

El trabajo de AAE (2007-2015), se ha ido adaptando a condiciones cambiantes hasta lograr una eficiente participación de estudiantes, padres, madres, técnicos, docentes y autoridades del sistema educativo que se organizan y complementan para construir una relación dialógica y participativa que les permite comunicarse y coincidir, desde la práctica, en el cierre de la brecha entre la comunidad y la escuela, incorporando procesos tradicionales de producción de alimentos que incentivan, sobre todo a las madres, a desarrollar procesos de investigación, que trasladados al aula “cuentan” tanto en quechua como en castellano la relación sociedad /naturaleza.

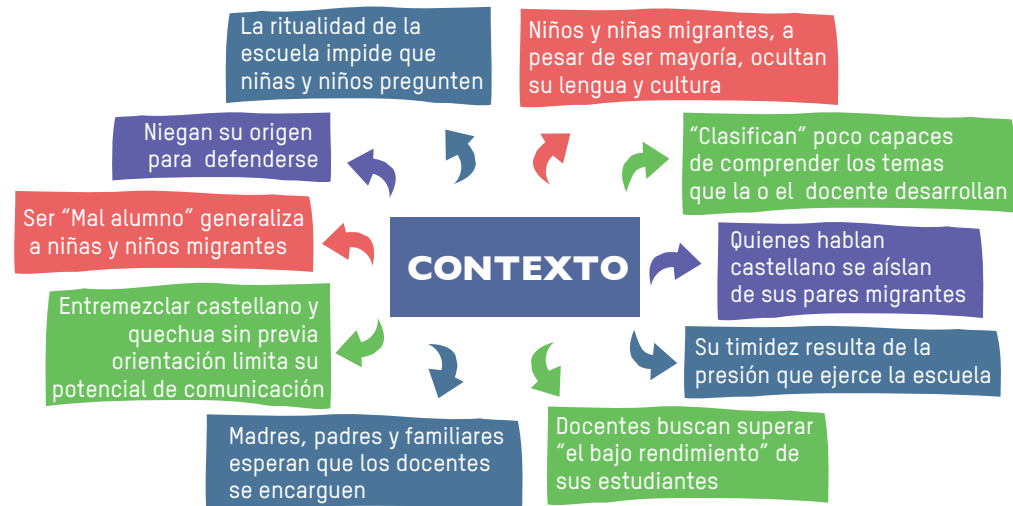
Incorpora aspectos prácticos que refieren a los estudiantes a la vida en las comunidades de las que provienen sus familias y en muchos casos, ellos mismos. Sitúa ambas lenguas en un mismo nivel de importancia y funcionalidad empleando contenidos que destacan búsqueda, almacenamiento y conservación de productos naturales de alta calidad; procesos de elaboración de alimentos; uso de fibras y otros materiales; incorporación de utilitarios (recipientes de arcilla cocida y otros); relación de los productos con los costos de producción y elaboración que también se sirve de utilitarios “modernos” como licuadoras, hornos, menaje de cocina, etc. El diálogo instalado produce resultados de alta calidad con suficiente potencialidad para ser replicados desde las escuelas involucradas hacia todas las restantes.

El análisis de la experiencia en curso muestra:

- Una propuesta metodológica bilingüe que se inicia con el enfoque contrastivo para enseñanza de las lenguas y continúa con el enfoque comunicativo textual o combina ambos, sentando las bases de la construcción de una escuela comunitaria en los términos que propone la Ley 070, aprobada posteriormente.
- Un proceso de construcción colectiva de conocimientos en que docentes, madres, padres, estudiantes y autoridades educativas confluyen en la organización de una comunidad educativa que precisa los roles de cada uno de sus miembros y ensambla el conjunto, rompiendo de esta manera la barrera entre escuela y comunidad.

- Una combinación de métodos pertinentes que han situado el castellano y el quechua en su nivel comunicacional, suprimiendo en la práctica las connotaciones políticas, económicas y sociales que situaron al castellano como lengua dominante.
- Incorpora “procesos productivos” (normados posteriormente en la Ley 070) que facilitan las relaciones entre pares y mejoran las relaciones sociedad / naturaleza, produciendo en aula bienes de consumo que se analizan, miden y cuentan en la perspectiva de comprender de modo “práctico” la articulación de la escuela y la comunidad como ámbitos que contribuyen a la formación de ciudadanos y ciudadanas que se inserten sin prejuicios, en la sociedad diversa que los contiene.
- Recupera la autoestima de niños y niñas migrantes que al igual que sus progenitores clandestinizaron sus saberes y conocimientos por considerarlos una limitación que dificulta su adaptación al contexto urbano, combinando diversas estrategias metodológicas que reunidas en un solo cuerpo, contribuyen a la formación de otros docentes.
- Supera las tensiones de los docentes a través del manejo de castellano y quechua, como medios para lograr que la participación de familias migrantes, asentadas en las ciudades, contribuya a superar las dificultades de aprendizaje de niñas y niños monolingües y bilingües.
- Pone en marcha prácticas productivas cuyos contenidos facilitan los aprendizajes previstos en “campos” y “áreas” del currículum de primaria, en los términos planteados por la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez que propone un modelo “socio comunitario productivo”.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA



I.1. MIGRACIÓN RURAL HACIA SUCRE Y POTOSÍ

Además de las dificultades que implica migrar, la escasa demanda de mano de obra pone en desventaja a los adultos campesinos cuyos saberes y conocimientos no responden a ésta. La migración provoca crisis en niños y niñas migrantes, que a pesar de ser mayoría, claudican su lengua y cultura, fractura su personalidad, genera “vergüenza étnica”, de-

grada su autoestima e incuba mecanismos de auto negación para evadir la presión de la minoría que habla castellano y que deviene en “desventaja pedagógica” que los clasifica poco capaces de comprender temas que la o el docente desarrollan los obliga a asumirse como “los otros”, silenciando sus propios saberes.



La ritualidad de la escuela implica hacer filas; responder a viva voz, al unísono y con monosílabos a ocasionales discursos; callar y no preguntar; repetir conceptos sin comprenderlos, etc.; crea un espacio acrítico que silencia sus naturales inquietudes. Entremezclan quechua y castellano; ser “mal alumno” es una generalización que los caracteriza; no entender castellano limita su capacidad de comunicarse, comprender la temática del aula y demerita su autovaloración. La tradición impone el castellano ignorando formas de aprendizaje, propias del quechua e induce ritualidades que los tornan sumisos y acrítricos. La negación de su origen y lengua los hace tímidos y complejiza sus relaciones interpersonales. El castellano adquiere una significación mayor que el quechua: niñas y niños que lo hablan adquieren sentimientos de superioridad que los aíslan de sus pares migrantes.

La situación de los docentes era apenas diferente; los maestros de habla quechua, reproducían las complejas condiciones de su adaptación al ámbito urbano; su “castellano” y la forma en que lo aprendieron era el único método a mano que se imponía frente a la aparente pasividad de niños

quechua hablantes. “Yo explicaba en castellano y los niños hablaban quechua... nuestros niños venían con su lengua quechua y la escuela les imponía la lengua castellana” (Prof. Hernán Cayo, Potosí). Los docentes empiezan a percibir que “aprendieron” una variante dialectal del castellano con escaso conocimiento de su estructura, gramática, extenso vocabulario y sus potencialidades.

Por esta razón AAE, los incorpora a la cotidianidad de la escuela en el marco de un plan operativo orientado a la capacitación de los docentes que requiere la presencia de niñas, niños y sus familias.

“Por qué a mi hijo le van a enseñar en quechua, yo nomás he sufrido, a mí nomás me han discriminado, me trataban de indio y por eso yo le he traído a la ciudad para que aprenda el castellano y no sufra como yo”

(fuente: Maestras en grupos focales de Potosí).

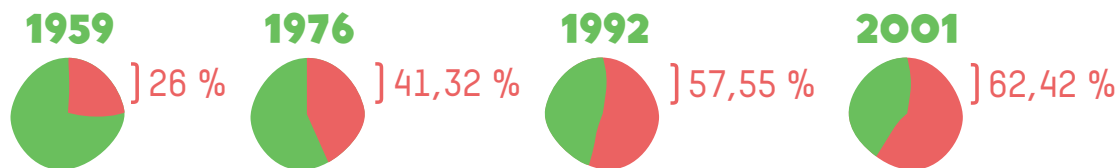
Algunas madres y padres de familia contrariados por la propuesta bilingüe, sobre todo en las escuelas del “centro” de las ciudades; dudas de los docentes para trabajar con una lengua desconocida u “olvidada”; discriminación que valida la “tradición” escolar y no saber con claridad hacia dónde conduce la experiencia, configuran un escenario complejo que requirió tratamiento cuidadoso, una estrategia muy meditada, flexible y con alta capacidad de adaptación a niñas y niños migrantes con lengua y cultura propias.

Intervino la objetividad de los maestros al valorar los apren-

dizajes de sus alumnos, reconocer altas tasas de repitencia* y deserción y otras dificultades debidas a su precario manejo del quechua para comunicarse con estudiantes, madres y padres. (* Número de estudiantes que no alcanzan la nota mínima para promocionarse al próximo nivel)

Asociado a políticas estatales centradas en el mundo urbano, el desgaste de formas tradicionales de producción campesina, aumenta permanentemente los flujos migratorios hacia las urbes:

FLUJO DE POBLACIÓN RURAL HACIA SUCRE



Flujo de población rural hacia Sucre; fuente: Acción Andina en Educación en base a datos de diversos censos nacionales*.

I.2. DEL ESTADO NACIONAL AL ESTADO PLURINACIONAL

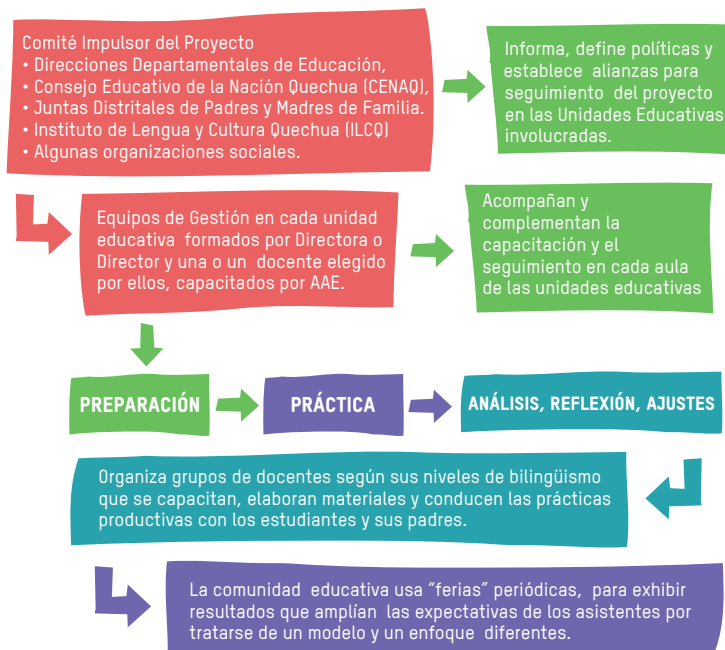
Sucre, escenario en que se aprobó la nueva Constitución Política del Estado (2009), que busca un balance entre el derecho de los pueblos a expresarse en sus lenguas y aplicar legalmente “usos y costumbres” y la tradición de la “nación” da lugar a violencia a punto de desatarse, que opone a minorías habituadas al privilegio de mayorías en camino de actuar por sí mismas

En este marco, las familias que decidieron hallar respuestas a los problemas y aportar a una educación pertinente que valora el quechua como lengua viva y presente el contexto urbano, contribuyen a que el proyecto de AAE presentado a la Dirección Departamental de Chuquisaca con sede en Sucre y, tres años después a la de Potosí, se traduzca en

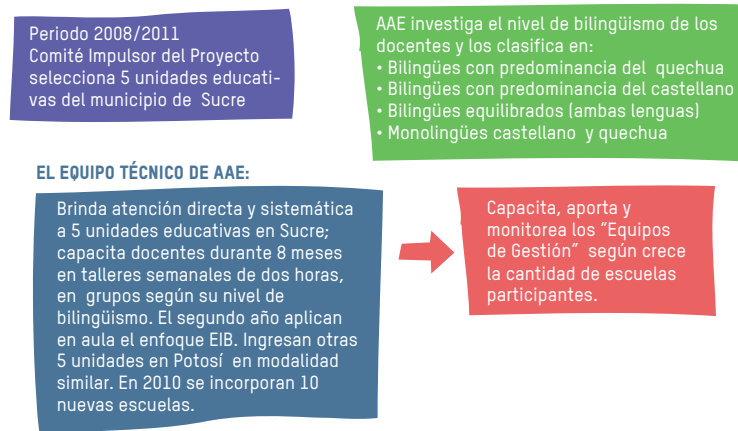
la designación de técnicos coordinadores departamentales que impulsan un modelo educativo pertinente a la compleja situación de niños y niñas quechuas en zonas urbanas y suburbanas. Contribuyó también la predisposición de autoridades de Direcciones Departamentales y Distritales; interés y presencia del Consejo Educativo de la Nación Quechua y la Junta Distrital de Padres y Madres de Familia de Sucre y Potosí que constituyen el germen de los Consejos Social Comunitarios de Distrito de ambos departamentos y configura un escenario en el que la probabilidad de éxito depende de los equilibrios entre las tendencias en curso. Informa, define políticas y establece alianzas para seguimiento del proyecto en las Unidades Educativas involucradas.

1.3. DEL DIAGNÓSTICO A LA ACCIÓN

La ruta metodológica del proyecto priorizó la capacitación de maestros y directores en el marco de una estructura dinámica e interrelacionada:



El Objetivo general pone en el foco la educación bilingüe y la concreta por la vía de intercambiar y complementar bidireccionalmente saberes y conocimientos de niñas y niños que provienen de dos contextos diferenciados, con intermediación de los docentes que se adecuan progresivamente. El diagrama que sigue sintetiza el proceso:



1.4. PERIODO 2012/2014

A fines de 2014, están incorporadas 20 unidades educativas en Sucre y 14 en Potosí. En la Dirección Distrital de Sucre, el técnico designado (Prof. Hernán Urdininea) propicia un alto interés de sus mandos superiores que permite contar con un apoyo más objetivo y permanente. Los materiales producidos por los equipos técnicos de Sucre y Potosí

responden a los objetivos del proyecto como al interés y compromiso de los docentes; permiten a madres y padres superar en buena medida sus temores al descubrir que un tratamiento equilibrado del quechua y el castellano no genera oposición sino complementariedades. La producción de material es clave y muy significativa en este periodo:

- 1. Compendio de “Materiales en Educación Intercultural Bilingüe”**, Volumen I, presenta 8 bloques: Fichas temáticas; estrategias de desarrollo lingüístico en L1 (castellano) y L2 (quechua); Vocabulario básico castellano-quechua por áreas curriculares; pensamientos, trabalenguas y adivinanzas; poesías, canciones, rondas, cuentos, recetas de cocina y medicina tradicional en quechua. Incluye juegos lingüísticos y matemáticos. Materiales a ser adecuados y dosificados por los maestros según la edad cronológica y el grado de desarrollo de sus estudiantes.
- 2. Alfabeto Quechua.** Poster distribuido en todas las aulas de las UE involucradas. Contiene 3 vocales, 15 letras simples, 5 aspiradas y 5 glotales.
- 3. Vocabulario Básico del Quechua.** Dirigido a maestros y estudiantes.
- 4. Revista pedagógica.** Material informativo sobre la experiencia en cada Unidad educativa. Contiene materiales elaborados por niñas y niños.
- 5. La EIB en Contextos Urbanos de Sucre.** (Memoria 2008 – 2011). Documento que sistematiza experiencias que se dan en las aulas.

6. Estructura Morfológica de la Lengua Quechua. Material utilizado en los cursos de formación docente. Muestra las características aglutinantes y sufijantes de esa lengua.

7. Normas de la escritura quechua. Texto de consulta para maestros sobre la política de normalización de la lengua quechua.

8. Sintaxis de la Lengua quechua. Material de capacitación con enfoque “contrastivo” castellano-quechua.

9. “Compendio de Materiales de educación Bilingüe Intra-Intercultural y Productiva, castellano-quechua” (reeditado en 2015); enmarcado en la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez. Conceptualiza 3 tipos de bilingüismo establecidos en el proyecto: simultáneo o paralelo, complementario y alternativo. Es una guía para trabajo en aula, organizada con contenidos temáticos de transición para la enseñanza en dos enfoques lingüísticos: castellano-quechua en el nivel inicial y primario; incluye dos visiones culturales.

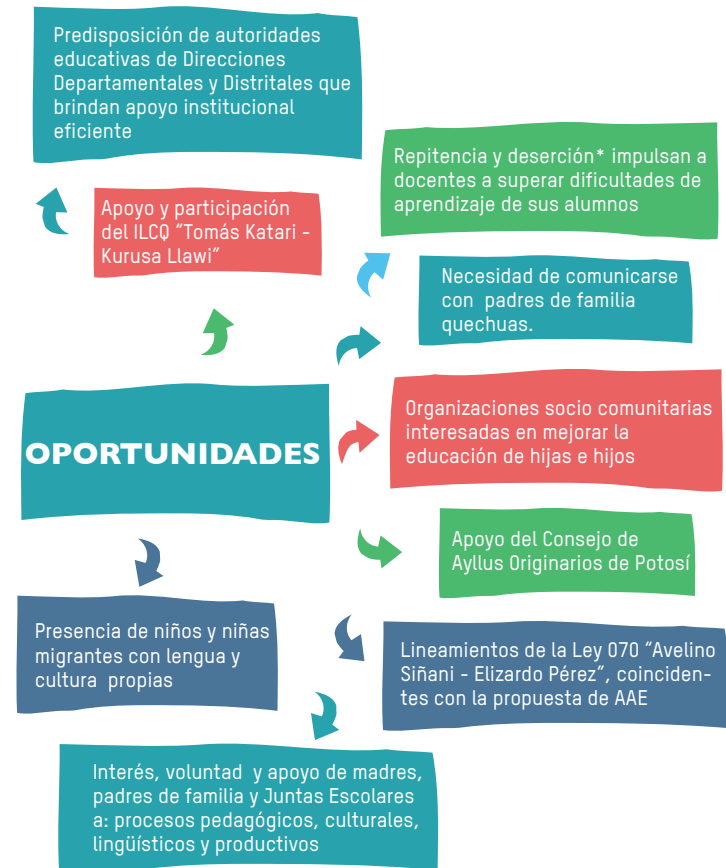
10. Materiales para el aula: Archivadores personales por grados y áreas que cada estudiante elabora a la conclusión de las actividades bilingües; Cuadros didácticos elaborados por docentes; herramientas para producir prendas tejidas, telares y más tarde menaje para producir panes, galletas y otros.

- Láminas didácticas (0,50 x 0,70 cms.) bilingües caste-

llano – quechua, para uso en el aula (Cuerpo Humano, La Planta, La Familia, Los Días de la Semana, Estaciones del Año, Los Meses del Año, Himno Nacional, Alfabeto Quechua, Los Números, Cuerpos Geométricos y Figuras Geométricas), materiales que junto a la acción de todos los involucrados permiten determinar limitaciones y oportunidades:



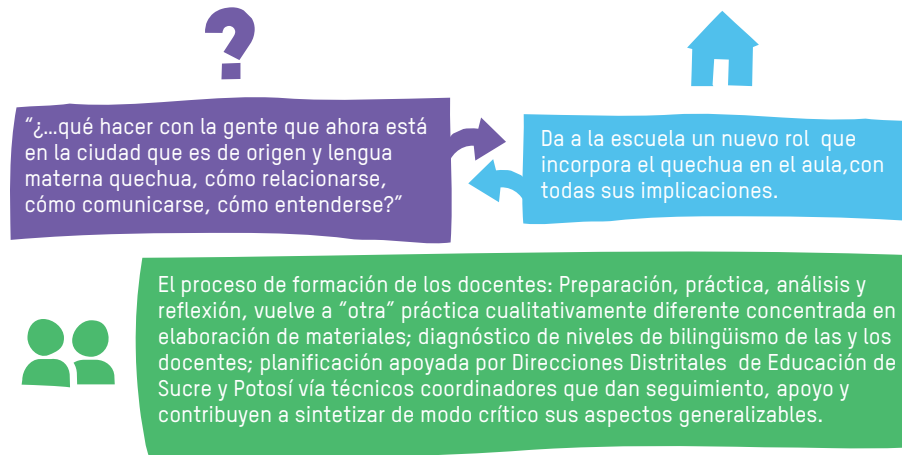
*Relacionada con demanda de recursos para "desarrollo" de la Capital histórica de Bolivia, busca sobreponerse a los propósitos de la Asamblea Constituyente que en un plano distinto propone el reconocimiento del mundo indígena diverso como componente pluriétnico y multicultural de Bolivia.



* "deserción" atribuye al estudiante y a su familia la decisión de abandonar la escuela. Es un proceso de expulsión debido a las insuficiencias de la escuela.

LÍNEAS DE ACCIÓN

Un adecuado empleo de las oportunidades, permitió contrarrestar las limitaciones.



Un dispositivo efectivo fue la sensibilización pedagógica, cultural y lingüística; los docentes enfrentan la migración, sus efectos en el desarrollo de la identidad de sus estudiantes; la discriminación, alienación, asimilación y etnocentrismo que gravitan en el medio; la diglosia que confiere preeminencia política y social al castellano y subvalora el quechua; descubre el rol de las lenguas en las sociedades diversas y adquiere un compromiso político y social que acrecienta su autoestima. Docentes quechua descendientes releen

su propia historia de discriminación y trazan nuevas metas de superación profesional desde procesos de construcción de aprendizajes en dos lenguas. El proceso de capacitación diseñado por etapas, emplea técnicas participativas y dinámicas en un ambiente en el que la visión docente conduce a elaborar propuestas y materiales.

2.1. PROCESO DE CAPACITACIÓN/ FORMACIÓN DE DOCENTES

Líneas	Contenidos	Actores	Resultados
Diagnósticos	Características del contexto; Situación de los migrantes; Cultura quechua invisible; Situación de los docentes; Desventajas pedagógicas de niños y niñas migrantes; Vergüenza étnica.	Equipo AAE Comité Impulsor	Escuelas seleccionadas. Niveles de bilingüismo detectados en docentes
Capacitación. Sensibilización	Realidad sociocultural y política; Fenómenos sociales: diglosia, discriminación, alienación, asimilación, etnocentrismo. Rol de las lenguas en la sociedad; Desarrollo oral y escrito del quechua con enfoque contrastivo. Talleres semanales.	Equipo Técnico de AAE, Docentes, Directoras/es	Compromiso político y social de docentes y Directoras/es de Unidades Educativas
Taller de Implementación en aula	Desarrollo oral y escrito del quechua; Combinación de enfoques contrastivo y comunicativo textual; Escritura normalizada del quechua; Bilingüismo e interculturalidad; Proyectos productivos; Interpretación y manejo de materiales: Dosificación; Seguimiento y monitoreo en aula; Frecuencia quincenal.	Equipo técnico de AAE	Aprendizaje y uso pedagógico del quechua (docentes); Aprendizaje del quechua (estudiantes monolingües castellano).
Taller de Consolidación	Procesos de seguimiento en aula con enfoque comunicativo textual; Capacitación de Equipos de Gestión de cada Unidad educativa; Refuerzo al enfoque bilingüe quechua-castellano; Refuerzo a prácticas productivas; Saberes y conocimientos ancestrales; Intra e interculturalidad. Frecuencia mensual.	Equipo técnico de AAE y Equipos de Gestión	Aplicación de metodología bilingüe en aula con enfoque productivo
Autosostenibilidad	Apoyo y seguimiento en aula; Ferias educativas productivas e interculturales.	Equipos de Gestión y Direcciones Distritales	Proyectos autosostenibles

En Sucre como primer escenario del proyecto, la capacitación se inició un año antes del ingreso en aula. La primera estrategia fue la incorporación de docentes a la construcción del proyecto que focaliza como eje su demanda de “aprender quechua” para hacer factible su tarea en el aula; logran “descubrir” que este aprendizaje no está separado de su práctica diaria y que sucede en la interrelación cotidiana a la que los docentes se suman desde su conocimiento del proceso pedagógico y junto a sus estudiantes construyen mecanismos de diálogo entre culturas y crean nuevas capacidades; las experticias adquiridas por los docentes, hacen explícitos el alcance y las dimensiones del proceso intercultural y bilingüe en marcha.

Las y los docentes, organizados según diagnóstico y niveles de bilingüismo, reconocen problemáticas específicas que tocan sus propias interrogantes y descubren respuestas pertinentes; el reto de no aplicarlas sino construirlas da sentido a una “educación intercultural bilingüe” que genera nuevos satisfactores no solo para “sus” estudiantes sino para ellos mismos.

“Hay niños quechua hablantes que hablan el mayor porcentaje de quechua y un pequeño porcentaje de castellano, pero también hay niños que hablan puro quechua... hay alumnos que hablan puro castellano y nada de quechua... niños dentro del aula que hablan un poco de quechua y un poco de castellano, así organizan sus grupos de trabajo”.

Prof. Ernesto Grimaldo. Equipo Técnico, Sucre.

La información de los niveles de bilingüismo en cada aula da a cada docente, criterios para organizar grupos de trabajo que permiten identificar y potenciar los factores de avance y hacer ajustes según las dificultades objetivas de los procesos de aprendizaje que también son secuenciales y pasan de palabras sueltas a oraciones que enfatizan la oralidad. Es un enfoque combinado; una línea tenue separa lo contrastivo de lo comunicativo textual.

“En el caso de mi escuelita... todos éramos monolingües... Muchas de las maestras estaban asustadas y así hemos comenzado a ser más flexibles con ellas... lo que interesa es que estos cursos sí nos han enseñado mucho...mucho... Si van a mi escuela, de verdad todas las maestras hablan quechua en todo lo monolingües que eran...una maestra no hablaba nada y es la que más avanza...hace borrador en quechua, carpetas en quechua, cuadernillos en quechua. Castellano-quechua... el temor que primero habíamos tenido se ha convertido en entusiasmo”

Docente Delina Cayo. Potosí.

La capacitación inicial: intensa, frecuente y sistemática se convirtió en un proceso de construcción colectiva de aprendizajes que atienden las necesidades de los actores en su relación con el contexto. Inicialmente concentrada en el quechua, se estructura a través de actividades permanentes de reflexión que construyen un hilo conductor válido que crea una demanda masiva de abordar la gramática del quechua desde el inicio, ya que si bien los docentes bilingües hablan y entienden, su mayor dificultad radica en la lectura y escritura de su lengua.

“No sabíamos cómo enseñar, qué hacer en aula, cómo enseñar quechua en la escritura” (Grupo focal, docentes Sucre). “Lo que yo pregunté fue sobre la gramática, las reglas, porque tuve un tropiezo con los chicos, como son ‘quechuistas’, el problema ha sido en la pronunciación y en la escritura. Ellos escriben de acuerdo a lo que hablan. Hasta ahora tropezamos con esa situación. Por ejemplo, nos dijeron que la vocal e y la o no existe en la escritura pero los niños escriben con eso. Por eso es importante que los niños aprendan la gramática”.

(Grupo focal, docentes. Potosí)

El proceso de capacitación discurre alrededor de una doble preocupación, por una parte, validar su dominio del quechua para responder a las necesidades de comunicación con alumnos, madres y padres de familia y, por otra, superar problemas de aprendizaje en sus aulas. La escritura normalizada de la lengua quechua va reemplazando progresivamente la que se da de modo intuitivo sobre la base de la gramática del castellano.

“En el proceso nos hemos dado cuenta que nosotros mismos que creíamos que conocíamos nuestra lengua lo estábamos olvidando, era un “quechuañol” el que expresábamos. La capacitación nos ha hecho conocer nuestra lengua para enseñar la lengua en la lengua. Con el transcurso del tiempo se ha hecho una gran estrategia para nosotros brindar un aprendizaje a nuestros niños desde las dos lenguas...”.

Docente Margarita Fernández. Potosí.

La capacitación, en todas sus modalidades, apoyada en láminas didácticas, vocabularios, compendios, asume estas nue-

vas herramientas en un medio habituado a disponer sólo de tiza y pizarra. Mediante acuerdos de creación colectiva se producen materiales adecuados por grados y niveles, según las necesidades del proceso.

2.2. ENFOQUES Y CONCEPTOS

Quechua lengua materna hogareña: medio de comunicación familiar. Constituye a los migrantes en comunidad lingüística específica articulada por comportamientos y lógicas de vida que devienen de su cosmovisión: actos y rituales relativos a la madre tierra, festividades, prácticas comunitarias, etc. conviven con lo urbano e integran, en condiciones de desventaja, a población migrante al conjunto.

Castellano segunda lengua hogareña: medio de comunicación castellano hablantes, presenta interferencias y motosidad debidas al contacto natural con el quechua y caracteriza a los migrantes cuyas hijas e hijos alcanzan en la escuela y de forma progresiva un nivel sistemático de manejo del castellano que facilita y horizontaliza su relación con el vecindario.

L1 Pedagógica: En el entorno escolar urbano; la calle, el mercado, las tiendas, las instituciones, las organizaciones, las transacciones, los medios de comunicación y la misma escuela, el castellano permite la comunicación habitual. El proyecto denomina al castellano “L1 Pedagógica” por las condiciones y las personas que lo emplean. Los docentes formados desde un enfoque monocultural y monolingüe castellano comprenden que su empleo no abarca la totalidad del día a día pero que darlo a conocer facilita la diaria convivencia.

L2 Pedagógica: Para construir un nuevo enfoque pedagógico bilingüe intercultural en contextos urbanos, el quechua (L2), da cuenta de la intimidad familiar; fortalece la autoestima, re-descubre tecnologías no depredatorias, genera mecanismos y visiones de largo plazo imprescindibles para el manejo y desarrollo de procesos de construcción de aprendizajes. Ambas lenguas son herramientas de construcción de aprendizajes y desarrollo de perspectivas de mayor calidad en el tiempo y el espacio. El quechua como “lengua oficial” (CPE, 2009, Art. 5°) re-adquiere su calidad de herramienta que contribuye al desarrollo.

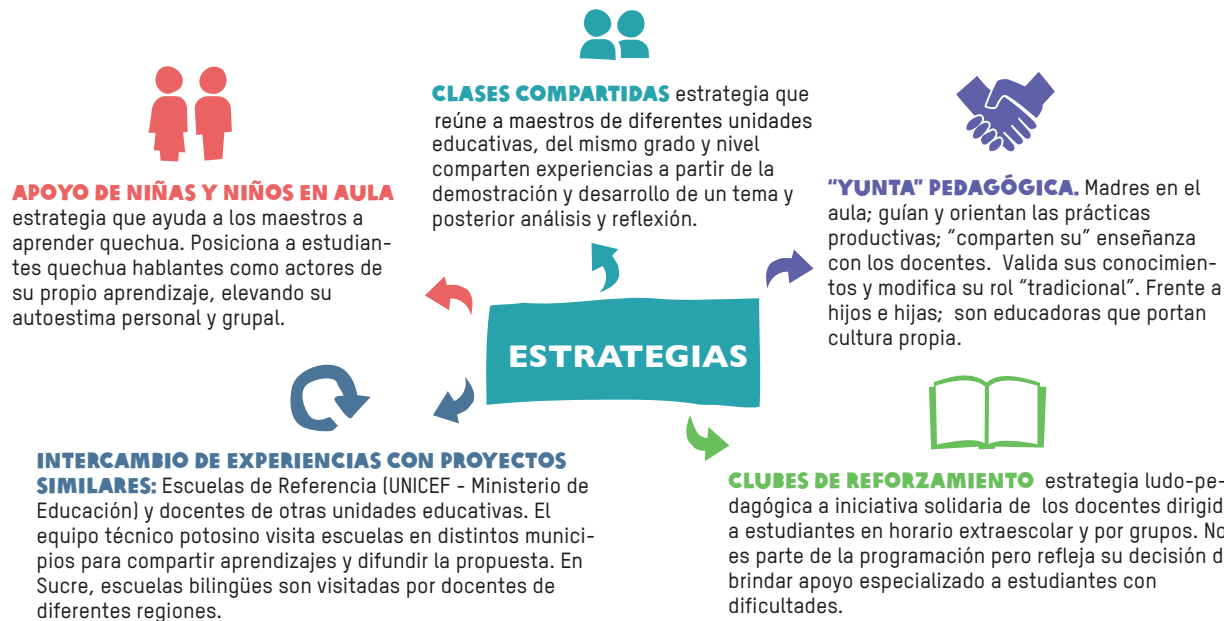
Bilingüismo

Paralelo o simultáneo, “El maestro desarrolla una clase con un contenido temático en dos lenguas. ...el proceso de enseñanza - aprendizaje se desarrolla en castellano como L1, con un manejo paralelo o simultáneo de la lengua quechua como L2...utilización de palabras sueltas o textos cortos; esta modalidad de bilingüismo es usada por docentes que empiezan a manejar quechua en procesos de enseñanza-aprendizaje”.

Complementario, actividad pedagógica del docente en aula, “explica” el tema en castellano (L1) y complementa los aprendizajes en quechua (L2), desde las dos visiones culturales, evitando la mera traducción. Apoya la construcción de aprendizajes con democracia y pertinencia lingüística y cultural. Responde a las situaciones lingüísticas diversas que se presentan en el aula.

Concreción de la Interculturalidad. Basada en contenidos mínimos construidos entre los Equipos Técnicos del Proyecto, Equipos de Gestión y docentes de las Unidades Educativas, en base a los planes de estudio de los distritos educativos involucrados. La posición de los docentes como gestores de relaciones interculturales se va consolidando en el aula y en la escuela. El Proyecto enfatiza la ausencia de contenidos curriculares en las dos visiones culturales interactuantes y capacita a las y los docentes en el empleo de mecanismos necesarios para crearlos o para emplear información existente en los contenidos del “currículo regionalizado” (contenidos que según la Ley 070 se definen localmente).

Alternativo, “...es una de las modalidades más avanzadas en el marco del proyecto. ... desarrolla clases con alternancia de lenguas, algunas en castellano y otras en quechua en forma separada, toma en cuenta las visiones culturales tanto de la cultura castellana como de la cultura quechua. Esta modalidad de bilingüismo es utilizada por los docentes con un dominio más fluido de ambas lenguas.



El proceso de formación enfatiza al inicio lo lingüístico, da paso a talleres culturales cuyo eje de trabajo, junto a la lengua, es la comprensión de la cultura quechua. Los docentes refieren que se trata de una temática ignorada pero al mismo tiempo fascinante. El proceso de desarrollo de la experiencia, ha incentivado otras maneras de aprender y enseñar; diversas estrategias fueron implementadas como apoyo pedagógico.

El enfoque pedagógico que parte de la práctica (actividades productivas) y promueve el análisis integrando todas las áreas, incide en una percepción más global de la realidad. Recupera

una modalidad de enseñanza originaria que permite "aprender haciendo", para que el estudiante no sólo disponga de información amplia y completa sino sintetice la propia. La aplicación pedagógica del modelo exige del docente horas adicionales de preparación y mucha información, posibles por el compromiso adquirido en el proceso y el seguimiento y monitoreo en aula. Seguimiento y evaluación han incidido favorablemente en los maestros. Concebidos como un apoyo en aula se complementa con actividades de monitoreo que visibilizan las debilidades y aportan con calidez y calidad sugerencias para superarlas.

EVALUACIÓN ANUAL

Analiza la gestión transcurrida y proyecta las tareas del siguiente año



FASE I

En cada Unidad Educativa y con todos los actores



FASE 2

Equipos de Gestión de EIP de Sucre y Potosí.



FASE 3

Equipos de Gestión EIP de Sucre y Potosí, Direcciones Departamentales y Distritales de Educación; Consejo Educativo de la Nación Quechua, Instituto de Lengua y Cultura Quechua, Juntas Distritales de Padres y Madres de Familia y otras organizaciones sociales

Se desarrolla con instrumentos de apoyo (cuestionarios para docentes, padres y madres de familia); indagan aspectos positivos y negativos de la experiencia; mide la importancia de la participación de madres y padres de familia; establece proyecciones para el avance del programa en estrecha relación con la Ley 070.

La estrategia de capacitación de AAE incluyó actividades en las Escuelas Superiores de Formación Docente “Mariscal Sucre” en Chuquisaca y “Eduardo Avaroa” en Potosí. Los procesos de formación desarrollados con los últimos semestres de la Especialidad Polivalente del nivel de primaria, trabajadas con futuros docentes aluden a la cosmovisión originaria, desde los siguientes contenidos:

COSMOVISIONES Y FILOSOFÍA

INVESTIGACIÓN/ PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

TALLER DE LENGUA QUECHUA

PRÁCTICAS EDUCATIVAS COMUNITARIAS

AAE ha influido también en la capacitación de técnicos del Instituto de Lengua y Cultura Quechua (ILC), en convenio con el Instituto Plurinacional para el Estudio de Lenguas y Culturas, (IPELC).

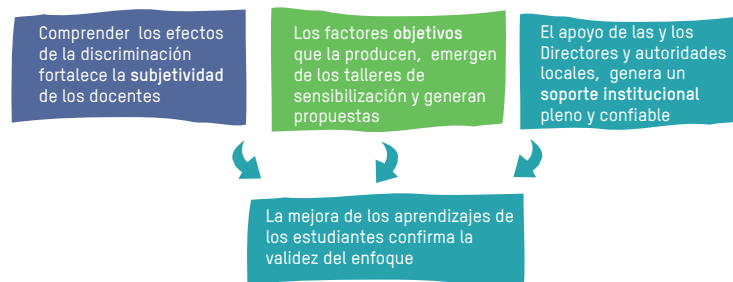
2.3. APLICACIÓN DEL ENFOQUE CONTRASTIVO EN AULA

Los equipos técnicos de AAE sostienen que el enfoque comunicativo textual en contextos urbanos requiere que maestros y alumnos sean bilingües, pero las escuelas suburbanas también tienen maestros y alumnos monolingües en castellano, en consecuencia se aplica inicialmente el enfoque contrastivo que combina la estructura lingüística del quechua y las estructuras fonológica, morfológica, semántica y sintáctica del castellano y a medida que avanza el aprendizaje del quechua, los procesos de lectura y escritura de ambas lenguas se consolidan en paralelo.

Esta diversidad metodológica, parte de diagnósticos de los niveles de bilingüismo en cada aula, la información procesada da a cada docente criterios para organizar grupos de trabajo que permiten identificar y potenciar los factores de avance y hacer ajustes en función de las dificultades obje-

tivas de los procesos de aprendizaje que también son secuenciales; pasa de palabras sueltas a oraciones que enfatizan la oralidad. Es un enfoque combinado; una línea tenue separa lo contrastivo de lo comunicativo textual.

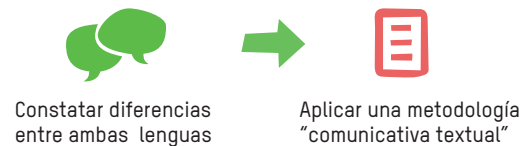
La utilización inicial del bilingüismo simultáneo (palabras sueltas primero en castellano, después en quechua) da paso al bilingüismo complementario: explican en castellano y complementan en quechua. Marca la diferencia entre un modelo castellanizante y homogeneizador que trata a niñas y niños como meros receptores. El proceso integra ambos mundos en un mismo escenario y se propone ponerlos en alianza en la perspectiva de crear nuevos aprendizajes. En términos prácticos dentro y fuera del aula descubre "... ¿cómo relacionarse, cómo comunicarse, cómo entenderse?". Los docentes abordan el tratamiento del quechua y el castellano, con un enfoque contrastivo que no solo es novedoso sino que produce resultados medibles.



El diagnóstico determina que la "enseñanza contrastiva" castellano-quechua, oral y escrito, para usuarios bilingües (maestros y estudiantes), es aplicable.



La comunicación crea un diálogo más frecuente que demanda a los docentes una ampliación permanente de su vocabulario quechua, a momentos sustituido por el "quechuañol", en función de:



Fuente: AAE. Estudio de caso. 2014

Según el Coordinador del proyecto, durante la capacitación de maestros, el enfoque contrastivo ha sido importante: "Primero tienen que comprender contrastivamente que la fonética castellana es solamente hasta el velar y la lengua quechua y aimara en cuanto a fonologías es postvelar. Entonces, contrastivamente, tiene que diferenciar esos dos aspectos. En cuanto al léxico y a la estructura gramatical, deben ver lo contrastivo. Por ejemplo, en el castellano la marca del plural es "s" y "es" y la marca plural del quechua es "kuna": en vez de vacas dicen wakas, en lugar de wakakuna. El segmento plural del castellano

se mezcla con el quechua porque no conocen las diferencias.” (El término velar alude a la acción del “velo del paladar” en la pronunciación de determinados sonidos)

La aplicación de este enfoque concluye cuando el docente puede hablar adecuadamente la lengua quechua, en sus niveles orales básicos. El proyecto identifica 3 fases de aprendizaje: a) básica, b) intermedia y c) avanzada. La primera, con docentes monolingües es contrastiva; cuando conocen e identifican las características morfológicas y sintácticas de las dos lenguas, ingresan en la segunda con enfoque comunicativo, en la fase avanzada se espera que docentes y estudiantes se comuniquen con fluidez en ambas lenguas, en el marco de la temática del aula.

Las observaciones realizadas, verifican sin embargo, que el enfoque contrastivo va más allá del uso de palabras clave, incluye saludos y conversaciones cortas en quechua. El problema no radica en los estudiantes sino en los maestros que están aprendiendo quechua cuya dificultad mayor es la comprensión y la expresión, a diferencia de maestros bilingües que fijan la lectura y escritura como sus barreras iniciales. La enseñanza de la escritura usa como punto de partida los conocimientos de los maestros y las 15 consonantes simples del castellano que también se utilizan en el quechua. (En América, salvo los Maya y los Quipus incaicos que parecen orientados a la cuantificación de recursos, no se desarrollaron lenguas escritas).

La capacitación es una actividad permanente. Aplica el enfoque contrastivo en nivel inicial y primer grado del nivel primario. Los diagnósticos de niveles de bilingüismo o mo-

nolingüismo en aula, permiten organizar grupos de trabajo diferenciados que facilitan la observación de factores que promueven avances o generan dificultades en el proceso de aprendizaje, tanto para consolidar los factores favorables como para aplicar correctivos y reajustes a los desfavorables.

“Al comenzar el proceso de capacitación, por ejemplo, ellos utilizaban una capacitación en paralelo. Si aprendes a decir mesa tiene que ser en las dos lenguas... Cuando sepan más quechua pueden hacerlo de forma alternativa, una clase en quechua otra en castellano. El paso de las palabras a las oraciones... lo organizamos en grupos interactivos, eso nos ayuda a crecer. En primero, empiezan con saludos y luego con la contextualización de los objetos del aula, ya sea en quechua y en castellano reforzado por los sonidos propios del quechua. A partir de tercero ya entramos con el abecedario y a partir de éste, construimos sílabas y de sílabas formamos palabras y... oraciones de 2 palabras, luego de 3 y así vamos avanzando. Un conocimiento se produce a base de otras experiencias. Hemos decidido que se aprenda a partir de nidos de lengua, esos nidos van a ser las familias de 1° a 2°. Que el quechua venga desde la familia, con la oralidad, de manera natural, así se equivoque el niño. A partir de 3° entra la lectura y escritura, no pueden ir separadas, no podemos desarrollar sólo la oralidad y dejar atrás la escritura desde primero, de entrada”.

Margarita Fernández. Directora Unidad Educativa Montero Mallo. Potosí

Existe conciencia en los equipos técnicos que las corrientes para la enseñanza de segundas lenguas se aplican a la situación concreta de cada aula. Si sólo hablan castellano, aplica el enfoque contrastivo y a medida que avanza el conocimien-

to del quechua se comunican en esa lengua manejando al mismo tiempo la escritura normalizada de las palabras con las que inician su aprendizaje. Las observaciones evidenciaron esta situación en 4° grado de primaria. Los verbos, por ejemplo, eran correctamente escritos en ambas lenguas por los estudiantes.

“Si dicen que no es importante la gramática, el niño siempre va querer escribir, por eso paralelamente se tiene que enseñar a pronunciar un sonido posvelar, oralmente puede pero gramaticalmente no... tiene que objetivar el sonido en la escritura. Si pronuncia “qha” tiene que diferenciar si es velar o posvelar y cómo se escribe...avanzando “la planta” con maestros, yo pregunto ¿qué es esto? contestan en castellano: “árbol” y ¿su significante? ...ar-bol. ¿En quéchua? “Sach’a” y ¿su significante?... no saben. ¿Cómo se escribe “ch’a”...tenían la imagen pero no el significante, decían “sacha”... Lo mismo sucede con los niños, se les enseña a partir de “cha” y su glotalizada “ch’a”. Los maestros ya tienen los dos significantes... Para el paso de la palabra a la oración, los maestros monolingües van por pasos, dirán “la planta es verde”; la maestra bilingüe dirá “la planta es verde y está en tal lugar”.

Lic. Virginia Huanca. Lingüista del Equipo Técnico de Potosí.

Si bien la enseñanza de la gramática quechua es permanente, los maestros reconocen dos aliados ya presentes en el aula: niñas y niños que hablan quechua y padres y madres de familia que tienen un amplio dominio oral. Niñas y niños quechua hablantes en aula que por turno, asisten a los maestros con correcciones fonéticas o traducciones, genera un par [docente; niña (o)] situado delante del resto que apoya el desarrollo de la oralidad y “gráfica” una relación más horizontal que valida los conocimientos de niñas y niños migrantes frente a

sus pares castellano hablantes. Este par impulsa el desarrollo positivo de la autoestima de los estudiantes, independientemente de la lengua que hablen.

“Las capacitaciones fueron muy interesantes...lo que es la gramática del quechua. Nosotros podemos entender o hablar pero ya escribir nos dificultaba, entonces estas capacitaciones sobre la gramática nos ha ayudado bastante para trabajar con los alumnos, y además, han sido intensivas, había bastante material y eso nos ayudaba a trabajar los contenidos... cómo íbamos a desarrollar con los estudiantes; algunas guías didácticas que también nos proporcionaba información para que podamos trabajar ya el quechua como segunda lengua. En paralelo, castellano - quechua entramos de esta manera. Así fue, eso nos ayudó bastante a conocer realmente para poder aplicar la gramática, porque todos tenemos esa dificultad, la gramática.”

Prof. María Rosario Quispe. Sucre

2.4. EL ENFOQUE PRODUCTIVO Y ROL DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Los talleres de sensibilización han alcanzado su objetivo a lo largo del proyecto. Por los efectos logrados en los maestros, son aplicados también a madres y padres de familia que al asimilar las causas de la discriminación perciben que su lengua es tan útil como el castellano y que su oposición inicial a los procesos bilingües, partió de un diagnóstico errado. Se transforman en aliados del proceso educativo bilingüe los sitúa en un rol social distinto. Este viraje se debe, en buena medida, al papel de las Directoras de las Unidades Educativas como

parte de los equipos de gestión, que han empleado su “autoidentidad” para aperturar la senda del equilibrio.

El enfoque productivo sintetiza producción y práctica, como aspectos propios de las culturas originarias. Inicialmente incentivó la elaboración de muestras artesanales de tejido de utilitarios (bolsas, monederos, etc.) en telares apropiados, cuyos productos fueron puestos en venta en las primeras ferias escolares. Estas actividades útiles en aula no eran sostenibles pero abrieron una veta no explorada que contó con la entusiasta participación de los padres y, especialmente de madres. El Comité Impulsor, las Juntas Escolares de padres y madres del Distrito, el Equipo de Gestión de EIPP y los docentes plantearon que un camino posible era la utilización de la culinaria quechua en un marco de seguridad alimentaria. Este “descubrimiento” dio origen a prácticas productivo- pedagógicas en aula (PPP).

“Paulatinamente, los padres de familia fueron entendiendo aquella situación... Nos apoyaron ampliamente tanto en lo productivo como en lo pedagógico, en lectura y escritura. Hemos tenido también mucho apoyo de parte del proyecto, también de los padres de familia cuando hacemos las ferias en el establecimiento, preparamos nuestras recetas, preparamos nuestros alimentos exclusivamente con los productos de nuestra región, con productos nutritivos que son muy saludables para los alumnos, de esa manera hemos llegado a los padres de familia. Ellos están muy entusiastas en participar en continuar con el proyecto, es más, para mis colegas ha sido mucho más fructífero”.

(Grupo focal maestros en Sucre)

Las prácticas productivas han convocado masivamente especialmente a madres de familia cuya intervención impuso una nueva dinámica incorporando saberes y conocimientos de la cultura quechua al proceso educativo en curso. Madres, niñas, niños y docentes pasan a desempeñar rol de investigadores del origen, procesamiento y elaboración de comidas basadas en trigo, maíz, chuño, quinua, haba y productos poco conocidos como la achakana (tubérculo que no se siembra y que la naturaleza produce por su cuenta).

Las Prácticas Productivo-Pedagógicas (PPP) aglutinan a los padres de familia. Su aporte ha permitido precisar el enfoque productivo: la culinaria quechua ha demandado investigación y recuperación de saberes, destaca la nutrición con productos tradicionales a su alcance, recupera ritualidades y procesos locales de producción. Ha convertido a madres e hijos en indagadores de comidas y tradiciones, cuyas recetas tienen un fondo socio cultural y tecnológico apenas explorado. Demuestran que el quechua consolida aprendizajes y que el manejo de las dos lenguas incorpora a sus hijos al proceso educativo con las mismas ventajas pedagógicas que los niños de la ciudad.

• MADRES Y PADRES EN LA ESCUELA

Diversos procedimientos lograron la presencia de los padres y madres en las escuelas; invitación de los docentes; convocatoria de Directoras o Directores a las asambleas; requerimiento de hijas e hijos o finalmente, las “ferias”. Los informes docentes sobre la Ley 070 que cambió el rol de madres y padres de familia asignándoles un sitio estratégico

en los procesos de aprendizaje, resultaron muy útiles.

“Yo he llegado por iniciativa de mis hijos. Cuando llegó AAE nos pusimos ‘las pilas’ las mamás y a través de ello, fuimos investigando cómo eran las tradiciones de Potosí, sus costumbres... incluso nos hemos basado en las leyendas de Potosí. Cada una traía una costumbre, otra mamá otra costumbre y el año que nos ha tocado a nosotros, hemos hecho la achakana y la tradición del Tata Rey, es una fiesta del campo. Hemos investigado acerca de la achakana. Tengo una madrina y ella me contó su experiencia...cómo ella iba a buscarla, cómo se encuentra la achakana, cómo se cocina la achakana y eso mismo les llevé a los niños de la escuela y nos ha ido muy lindo. Para encontrar la achakana, se va comiendo mote y se va cantando y ella aparece automáticamente la cantidad que usted quiera. Yo he vivido esa experiencia. Mi mamá está en el campo y le expliqué cómo tiene que buscar y aparecen, es como la papa, es la comida de Dios, del pobre. En el cerro chico hay achakana. Se cocina con cebolla retostada y la achakana ya cocida, se corta en pedacitos y se lo muele. Ponemos el ahogado, lo retostamos con el charque o con el chanco y con aceite, entra bastante aceite, lo condimentamos como nosotras sabemos. Lo hemos aplicado en la escuela”.

(María Magdalena Llanos. Madre de familia. Potosí.)

• LA ESCUELA SE ABRE HACIA LA COMUNIDAD

Las prácticas productivas encuentran su máxima expresión en Las Ferias Escolares*, eventos departamentales realizados en Sucre, con presencia de autoridades a la cabeza del Gobernador, que han incentivado a padres y madres que llegan hasta plazas y parques públicos como escenarios naturales para ex-

poner, junto a sus hijos, simbologías de los diseños artesanales, valores nutritivos de alimentos como el maíz, el trigo, el mote, el haba, el tauri, etc. Padres e hijos, con vestimentas típicas reciben visitantes y muestran en micro disertaciones preparadas previamente en largas jornadas de trabajo, alcances, proyecciones y resultados muy concretos.

**“Ferias”: eventos masivos en que comunidades aimara y quechua se congregan en espacios abiertos para intercambiar excedentes agrícolas y pecuarios. Más tarde, adoptaron el dinero como patrón de equivalencia. El mundo urbano asiste masivamente, incentivado por el bajo precio de los productos.*

Por sus efectos pedagógicos y culturales las ferias escolares que exhiben muestras concretas de la cultura quechua se convierten en actividades cotidianas. Durante todo el año, cada curso exhibe los resultados de las prácticas productivas que se comercializan en los recreos, sobre todo alimentos tradicionales. Destaca el protagonismo de las madres y su rol de guías y apoyo docente.

La actividad productiva se inicia con la investigación de las madres. Se organizan en grupos, eligen la receta que van a preparar en el aula y se distribuyen responsabilidades para la compra de insumos. Con dos días de anticipación se reúnen con las docentes para preparar la clase. El día de la práctica productiva pedagógica, las madres en el aula saludan y niñas y niños responden en quechua. Explican la parte convenida con el maestro (por ejemplo, el pelado del maíz que en la ciudad recurre a la cal (CaO₂) y en la comunidad emplea ceniza de algunas maderas). Empieza la práctica con niñas y niños que visten mandiles de cocina elaborados con bolsitas de leche (apoyo de la maestra del área técnica). Reciben las instrucciones para cocinar y por grupos, pican

verduras, lavan el maíz pelado y con apoyo del maestro que complementa las indicaciones en castellano o quechua, elaboran el plato elegido. Las madres, pendientes en todo el proceso, ayudan, orientan y se encargan de la cocción de los alimentos para evitar riesgos. A la hora de servir, lo hacen en pocillos de arcilla, “como en nuestras casas”. Niñas y niños organizan en el recreo, filas para la compra. Cada plato cuesta 2 bolivianos (0,25 \$us). Posteriormente, niñas y niños productores improvisan un comedor uniendo mesitas y comparten la comida. Finalizada la actividad, realizada la limpieza del aula y del menaje de cocina, también en forma grupal, se inicia la parte pedagógica en las dos lenguas, se realiza el conteo de los ingresos obtenidos y que según el nivel de niñas y niños puede llegar a establecer, ganancias o pérdidas.

“Pan hemos hecho y hemos trabajado con los niños. Y cómo vienen las mamás. Tanto la junta directiva como los papás les comunican para que ellas ganen experiencia. Unas mamás saben y otras no, entonces coordinamos. Elegimos a las que más conocen de la actividad. Las más activas, trabajamos en grupo para demostrar el trabajo, a ver quién gana más, es como una competencia. A veces no nos conocemos pero la profesora ya nos conoce. Ella nos dice aquella mamá es muy activa, a ella le diremos, entonces vamos las más habladoras de las mamás, más “conversativas”, y ya les convencemos y las demás mamás vienen”.

(Madre de familia. Potosí)

Las madres refieren varios aprendizajes; desde la investigación que les recuerda su alimentación en la comunidad, la información de los elementos nutritivos que trabaja la maestra y la posible innovación en sus hogares con las re-

cetas trabajadas, hasta la verificación del consumo de estos productos, muchas veces rechazados por sus hijos e hijas en sus casas. Con este incentivo que da la escuela a partir de la información y el análisis, incide en los hogares; según ellas “reemplazará al fideo y arroz” que se han visto obligadas a adoptar sobre todo por su bajo precio.

“Mis hijos están en 2°, 4° y 6°. El de 6° habla perfectamente y por eso él se defiende cuando tiene exposiciones en quechua. Mi hijo está en 4° ya saben pero la de 1° está aprendiendo... De mí está en 2° habla con su abuelita, aprende más, ella le enseña. Bien contesta. La mayor parte de los niños son migrantes quechuas. Las personas que vivimos en la ciudad casi no hablamos quechua, estamos tropezando y los que saben les enseñan. La maestra misma no sabe. Por ejemplo el apóstrofe que tiene el quechua no lo ‘reventan’ (glotalizan) bien, por ejemplo mi hijo muchas veces le ha corregido a la profesora; profesora no se dice así... se dice así. Es una alegría para ellos aprender. En mi escuela no tienen vergüenza, hablan. A veces cuando entro al aula me saludan en quechua o me piden y me dicen haremos esto o aquello. Lo que más me ha gustado de estas escuelas la iniciativa de hablar, de hacer ‘reventar’ el quechua, a veces investigan de dónde vienen nuestras raíces, averiguan ellos mismos si somos del campo o no, son más curiosos, averiguan de dónde eres mamá, de dónde es mi papá, cómo eran mis abuelitos, eso es lo que ellos preguntan, entonces le digo soy de tal parte y hablaban quechua, entonces ellos dicen tengo que aprender, tengo que saber”.

(Grupo focal de madres. Potosí)

Las prácticas de la práctica productiva tienen triple incidencia: recuperan saberes y conocimientos de madres y abuelas que hablan quechua o castellano; propician un aprendizaje significativo que rebasa el ámbito escolar y se proyectan

más allá del hogar y la escuela; ponen en práctica procesos de comercialización que no sólo para contar y medir, sino que son útiles para la vida.

“Por ejemplo en nuestro kínder estamos realizando la repostería... el pan, los queques, las galletas... los niños van aprendiendo, también las mamás estamos aprendiendo porque algunas cosas no sabemos y ¿de qué manera los chicos también están aprendiendo!... les estamos enseñando cómo se realiza, cómo se vende también. A los niños les gusta porque es práctico, aprenden jugando, se ‘destrezan’ y más que todo la iniciativa de la escuela que nos ha premiado con un monto de dinero para poder comprar utensilios, un horno, las ollas, todo compramos con el dinero de las ventas y con factura. Lo más importante nos dado el proyecto, lo demás, con las ventas vamos completando”.

(María Cristina Avendaño. Madre de Familia; la “factura” es un documento contable para aplicación formal del presupuesto a las actividades del proyecto).

Madres y padres en el aula, perciben a la escuela como síntesis de varios aportes que confluyen. La idea que la formación es responsabilidad exclusiva del aparato educativo y del docente, que los conocimientos que imparte no los involucran y que los resultados tienen que ver con la dedicación de cada estudiante por sí mismo, les plantea que la relación escuela comunidad, incluso en el contexto urbano, es un marco imprescindible en el que la calidad es una responsabilidad conjunta.

“Los niños son felices, se ‘destrezan’ con las Prácticas Productivas Pedagógicas se ponen más activos, comen lo que nunca comían. Yo he tenido el caso con el “qhispiño” (pastel de quinua), una chiquita no comía eso en su casa y con los niños comía en la escuela, era la

que más comía. Cuando nosotros hemos hecho el pan con la profesora juntamente con las mamás hemos explicado cómo se hace el pan, qué cantidad se coloca y había niños que preguntaban: ¿acaso se pone levadura?, otros decían ¿acaso se pone azúcar, no se pone sal? ¿Huevo no se pone? Como el pan es amarillito pensaban que se ponía con huevo, su imaginación de ellos era otro, cuando les hemos explicado que era por el maíz ya sabían, todos se ponían a trabajar, que yo primero, que yo voy a hacer el pan, la profesora repartía ‘bañadorcitos’(recipientes circulares de pvc), les hacía hacer a cada uno y todos empezaban a hacer el pan y ricos sus panes de ellos... cuando sacaron y venden en la escuela, la comida mismo. Todos comen. Ya saben que va a haber prácticas y automáticamente los niños vienen, se ponen en fila para comprar, las mamás ya saben, dicen que van a vender pan, o van a vender chicharrón de maíz, ají de pelado, ya saben cuánto de dinero tienen que llevarse y ya piden, se emocionan. Cuesta 2 pesos, máximo 5, depende de la comida”.

Las ferias escolares, dentro y fuera de la escuela marcan una innovación en el proyecto debido al rol coordinado de madres y padres, docentes y autoridades educativas. El enfoque productivo, base para la comprensión e implementación de proyectos socio comunitario productivos, por la experiencia generada en la identificación de la temática, las formas de organización interna y la distribución de responsabilidades, permitió el acercamiento de la escuela y la comunidad. La participación de los padres rompió la barrera de incomunicación y su rol pasivo dio paso a una participación activa que respeta su capacidad de tomar decisiones.

“En mi caso, para cada actividad en este tema o en otros temas en las escuelas ya participan los papás asisten por lo menos el 90% al

llamado de las profesoras. Para cada actividad nos organizamos por comisiones para traer, para montar el techo...hay tantos trabajos que se van implementando que todos terminamos trabajando. Siempre hay pocos padres que se excluyen por razones de tiempo porque cuando estamos incentivamos a los hijos...a veces el papá y la mamá trabajan y se les hace muy difícil participar”.

(Daniel Méndez. Padre de familia. Sucre)

Madres y padres en el aula, como una manera diferente y novedosa de participación, acercan a sus hijos y al resto a un cúmulo de nuevos conocimientos que, en momentos específicos y con métodos adecuados, no sólo logran su participación sino el compromiso con el proceso, al comprender que la educación de sus hijos es tarea de todos. Los efectos en los niños, vistos por sus madres ratifican la influencia de la metodología: partir de la práctica para luego teorizar.

2.5. ENFOQUE PEDAGÓGICO

Integración de áreas de conocimiento, en el marco de las prácticas productivas se da de manera natural y permite a los docentes innovar la pedagogía, hasta articular una nueva modalidad de trabajo en aula. Los maestros supieron capitalizar estas experiencias de construcción en proceso. La integración de materias que se dio al inicio de manera parcelada, en los procesos de análisis y reflexión termina confluyendo en la gestación un modelo mucho más vinculado a la realidad. Sin embargo, es necesario reflexionar ante la posibilidad de un corte o de una modificación sustancial del modelo que se va perfilando y que seguramente pudiera provocar desajustes imprevisibles. ¿Cómo trasladar hasta la

secundaria un proceso exitoso en curso? Puede dar a AAE una proyección de mayor envergadura.

La modalidad de aplicación difiere de unos maestros a otros. En unos casos, la integración global se realiza con carácter previo a la práctica productiva y en la mayor parte de las escuelas es posterior a la misma. En todos los casos, la integración es realizada a partir del contenido definido por las madres para la práctica productiva. El tema es analizado desde las ciencias naturales (por ejemplo, el maíz), recuperando las experiencias de los niños en sus esporádicas visitas a las comunidades de origen, los lugares de siembra en función del clima, el cuidado, la cosecha, la conservación post cosecha, etc. Desde las ciencias sociales analiza la historia. Desde las matemáticas se recupera los gastos de inversión en la práctica productiva, se hace un balance de las ganancias; contar y descontar; refieren a los estudiantes a una de las utilidades de los números, etc. La primera integración es global y su tratamiento posterior es a detalle. Los docentes refieren que durante la semana avanzan las diferentes áreas después de la práctica productiva.

Este esfuerzo de integración que incluye la investigación, la información de las madres, la información bibliográfica, los materiales didácticos, en muchos casos videos y materiales de difusión (cartas o afiches breves para los otros grados), exigen del maestro un compromiso y esfuerzo mayor que en el sistema tradicional. También las madres del grupo de turno participan en el desarrollo de estas actividades aportando, desde su experiencia y aprendiendo con sus hijos para apoyar trabajos posteriores. Docentes y madres asumen el rol de investigadores.

La dinámica de las aulas ha cambiado; la participación de niños y niñas, junto a sus padres dejó de ser una novedad; diálogos en quechua se intensifican y todos aprenden de todos. La innovación pedagógica promueve la desaparición paulatina del docente "propietario" de los conocimientos. Con la recuperación de saberes y conocimientos, también recuperan formas colectivas de aprender, enseñar y producir.

"No es fácil incluir la lengua quechua a procesos pedagógicos. No estamos dando la metodología de enseñanza de la lengua quechua. Estamos dando conocimiento, uso y manejo de la lengua quechua en procesos pedagógicos. En las Normales nos han enseñado metodologías de enseñanza de lectura y escritura pero hay un problema en la enseñanza de lectura y escritura que hay que abordar, por ejemplo, enseñar a leer y escribir en castellano está en función de las características de la lengua castellana que es... aislante: una palabra, un significado... utilizaba el método de las palabras normales porque cada palabra tiene su significado, es aislante... la lengua quechua no es aislante, es aglutinante, por tanto el método de las palabras normales no funcionaría... Hemos experimentado en 1990 y hemos tenido muchos problemas. Por eso hay que hacer un tratamiento especial que tiene que ser en otra etapa". (Celestino Choque. Coordinador del proyecto).

La participación de madres y padres de familia confiere relevancia al proyecto. El enfoque pedagógico y productivo encuentra un "cauce" para identificar y evidenciar componentes clave de la cultura quechua, entre ellos las formas de producción que demandan procesos participativos de

todos los actores. Las planificaciones de aula se transforman y los informes de resultados muestran avances en la concepción de la relación enseñanza aprendizaje. Se citan dos ejemplos.

EXPERIENCIA PRODUCTIVA EN L1 CASTELLANO Y L2 QUECHUA EN NIÑOS Y NIÑAS DEL NIVEL PRIMARIO.

INFORMACIÓN DE CONTEXTO: Dirección Distrital de Educación de Sucre

UNIDAD EDUCATIVA	CURSO
"6 de Junio" A	EQUIPO DE GESTIÓN EIIP
PROFESORA Santusa Calisaya	Directora. Janeth Villamonte Paco
MADRES PARTICIPANTES	No. DE ALUMNOS
6	21
PERIODO DE TRABAJO	COORDINADORA
2 periodos de 45'	Santusa Calisaya

INTRODUCCIÓN

Una nueva forma de experiencia pedagógica es llevada a cabo en la unidad educativa "6 de Junio" A, municipio de Sucre, con alumnos del nivel primario, que en la mayoría son niños y niñas de padres migrantes del campo a la ciudad, que oscilan entre 9 a 10 años de edad, en el marco del Proyecto: "La Educación Bilingüe, Intra – Intercultural y Práctica – Productiva (EBIIPP) en contextos urbanos de Sucre y Potosí", ejecu-

tado por Acción Andina de Educación (AAE) con el apoyo de IBIS Dinamarca y OXFAM en Bolivia. Esta innovadora experiencia desarrollada por maestras, maestros, autoridades, junta escolar, madres y padres de familia de las unidades educativas involucradas en el Proyecto, con la implementación de proyectos productivo - pedagógicos (PPP) está siendo direccionado al Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo de la Ley 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”.

PRIMERA ETAPA

Organización de la actividad productiva. Antes de la iniciación misma de la actividad, la maestra juntamente con algunas madres de familia organiza la compra de los insumos, elaboración de la receta, y el preparado de la phisara (quinua graneada).

SEGUNDA ETAPA

Teoría – pedagógica en aula. “Esta innovadora experiencia es vivida en el proceso pedagógico donde los campos de saberes y conocimientos se integran son: Vida tierra y territorio en el área de ciencias naturales cuando la maestra partiendo de un contenido (los alimentos) extracta el contenido para la ejecución de la práctica, es decir explica todo este proceso en quechua, Comunidad y Sociedad en el área Ciencias sociales el origen de los alimentos, las vitaminas y los nutrientes que aportan al organismo, área comunicación y lenguajes silueta del texto, la misma receta elaborada en castellano y quechua, en Ciencia y tecnología y producción en el área de matemática las cantidades y proporciones a

utilizar, todo este proceso lo realiza en idioma quechua con el apoyo de las madres de familia quienes a su vez van mostrando los alimentos, para que los alumnos puedan visibilizar en objetos reales.” (Vida tierra y territorio, Comunidad y Sociedad, Ciencia, Tecnología y Producción, etc., son “areas” que determina la Ley 070 en la perspectiva de constituir un proceso educativo “socio-comunitario productivo”).

“A diferencia de otras unidades educativas, en la que describe el proceso cuenta con un ambiente apropiado y condiciones adecuadas para la implementación de un proyecto práctico pedagógico. Una vez culminado el proceso pedagógico en el aula tanto la maestra, alumnos y madres de familia se trasladan al ambiente para apreciar la elaboración del alimento, partiendo de la receta las madres son quienes toman la rienda en la explicación de la elaboración de la phisara (quinua graneada) en esta actividad los alumnos colaboran en la realización de la misma ellos inquietos con ganas de aprender para unos es nuevo y para otros es conocido hay que ver el entusiasmo y las ganas de colaboración que prestan los niños y niñas en la actividad.”

TERCERA ETAPA

Comercialización.

Una vez culminada la elaboración del alimento son ellos quienes comercializan, por contar la unidad educativa con muchos alumnos lo que se realiza se vende muy rápido, en un precio accesible y al alcance del bolsillo de los alumnos.

Para la ejecución de la actividad en Ciencia tecnología y producción en el área Técnica Tecnológica, los instrumen-

tos que utilizaron entre el menaje de cocina es: un cocina “hechiza” (artesanalmente fabricada con metal) grande de dos hornallas, fuentes de plástico, olla grande de aluminio, cucharillas pequeñas de palo, platos de madera, jarra grande de plástico, también es menester mencionar los ingredientes que se utilizaron son, quinua, aceite, sal, queso y agua.

CUARTA ETAPA

Proceso de retroalimentación y producción de textos.

Una vez que se culmina con la comercialización del alimento, los alumnos retornan al aula juntamente con la maestra para realizar una retroalimentación de lo aprendido y copiar la receta en su archivador personal.

CONCLUSIONES

1. Toda una comunidad responsable y comprometida con el quehacer educativo, directora, maestra con vocación y predispuesta al cambio, madres de familia muy honestas y humildes con ganas de enseñar a los niños y niñas desde su experiencia vivida, alumnos muy despiertos y curiosos con ganas de aprender participativos propiciadores de su propio aprendizaje.
2. Un proceso pedagógico de aprendizaje participativo en todo momento, niños y niñas con experiencia nueva, curiosos, despiertos, muy motivados propiciando un ambiente muy ameno con predisposición al nuevo conocimiento contextualizado.
3. La calidad educativa, como respuesta a la diversidad de actividades prácticas y teóricas, a partir de sus conocimientos

previos es muy positiva, ya que esta logra situar y contextualizar sus propios aprendizajes significativos plasmados en una realidad para su vida en el marco de la intraculturalidad.

4. Se percibe un proceso participativo socio comunitario de la Sra. Directora, de la Coordinadora del Equipo de Gestión de EIPP, de las madres de familia, junta escolar de los niños y niñas que han participado de forma responsable y con un compromiso total sin escatimar esfuerzo alguno en pos de una construcción de un modelo educativo que parte de la práctica – productiva a la teoría – pedagógica o viceversa.

5. La práctica pedagógica desarrollada con niños y niñas del Nivel Primario mediante un enfoque educativo BILINGÜE castellano – quechua con contenidos temáticos de la tecnología originaria ancestral quechua, desarrollando la INTRACULTURALIDAD que es la antesala hacia la concreción de la INTERCULTURALIDAD. En síntesis es la aplicación del Currículo Regionalizado Quechua.

LA “YUNTA” PEDAGÓGICA: BINOMIO ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE L1 CASTELLANO Y L2 QUECHUA

INFORMACIÓN DE CONTEXTO:

Dirección Distrital de Educación de Sucre

UNIDAD EDUCATIVA	CURSO
"6 de Junio" A	2° sección Inicial
PROFESORA	EQUIPO DE GESTIÓN
Griselda Torrez	Directora. Janeth Villamonte Paco.
MADRES PARTICIPANTES	No. DE ALUMNOS
4	35
PERIODO DE TRABAJO	COORDINADORA
2 periodos de 45'	Santusa Calisaya

Madres participantes:

Sra. Marcelina Mamani Coa; Sra. Mery Serrudo Yampa
Sra. Alejandra Flores Condo; Sra. Rosa Contreras Díaz
Sra. María Elena Montalvo Callahuara

INTRODUCCIÓN

Esta experiencia pedagógica es realizada en la unidad educativa “6 de Junio” “A” del municipio de Sucre, con alumnos del nivel inicial, que en su mayoría son niños y niñas de padres migrantes del campo a la ciudad, que oscilan entre 5 a 6 años, en el marco del Proyecto: “La educación Bilingüe, Intra – Intercultural y Práctica – Productiva (EBIIPP) en contextos urbanos de Sucre y Potosí”,

ejecutado por Acción Andina de Educación (AAE) con el apoyo de IBIS Dinamarca en Bolivia.

Esta práctica educativa, experiencia desarrollada por maestras, maestros, autoridades y padres de familia de las unidades educativas involucradas en el Proyecto, con la incursión de proyectos productivo - pedagógicos (PPP) está siendo direccionado al Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo de la Ley 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”

PRIMERA ETAPA

Sensibilización y organización de la actividad productiva.

En principio la profesora, previo al desarrollo de la experiencia pedagógica, convoca a una reunión de madres y padres de familia para sensibilizar y acordar la actividad que se va a realizar; y es ahí donde los mismos participantes en base a la lluvia de ideas sugieren una serie de estrategias a desarrollar; es importante mencionar que los padres de familia no escatiman esfuerzo alguno en la realización de la misma, una vez concluida la reunión se procede a la planificación y organización de grupos de trabajo para dicha actividad; los grupos conformados son de 5 personas haciendo un total de 25 participantes de los cuales unos son encargados de la compra de insumos para la actividad, otros para la preparación, otros para la comercialización, otros para el aseo del ambiente y los restantes para la explicación del contenido, todos estos grupos conformados bajo la coordinación de la profesora de curso.

SEGUNDA ETAPA

Teoría – pedagógica en aula.

En esta etapa las áreas que se integran son: Ciencias de la Vida cuando la maestra explica acerca de los alimentos utilizados, las cantidades, proporciones para la preparación de alimentos, la conservación de los productos, el origen del trigo y su transformación, el lugar donde produce el mismo, las vitaminas que aportan al organismo y el valor nutritivo de los mismos, en Lenguaje y Comunicación, la receta y silueta del texto en forma oral y en el área de Matemática la cantidad de platos a comercializar y el costo de los mismos, la maestra organiza su aula y predispone a los alumnos a trabajar en grupos, una vez organizado el ambiente la maestra explica el proceso de la elaboración del “phiri” (alimento elaborado de harina de trigo) acompañado de la receta y las cantidades a utilizar; todo este proceso lo explica en castellano, mientras que una madre de familia que tiene el dominio del idioma quechua, es la que explica todo el proceso de elaboración en quechua.

Al observar los alumnos este proceso quedan muy sorprendidos porque la madre de familia les pregunta acerca de la explicación que realizó para conocer si comprendieron la explicación y ellos sin ninguna vergüenza responden a las interrogantes, para esta actividad en aula, la maestra y la madre de familia traen los productos para que los mismos puedan observar y manipular en los diferentes grupos.

TERCERA ETAPA

Práctica – productiva en el taller

Una vez culminado el proceso de aula se continúa con la elaboración misma del “phiri”, a diferencia de otras unidades educativas, la unidad educativa cuenta con un ambiente apropiado para la realización de la actividad, en el área de tecnología y conocimiento práctico los instrumentos que utilizaron para esta ejecución entre el menaje de cocina es: una cocina grande de dos hornallas, olla de aluminio, cuchara de palo, platos y cucharillas, también debemos hacer mención de los ingredientes que se utilizaron son: harina de trigo, aceite, sal, queso y café para acompañar el delicioso “phiri” en esta etapa los niños y niñas observan muy atentamente la elaboración que es realizada por las mamás, en el mismo proceso la maestra acompaña explicando en castellano y la madre de familia en quechua, una vez culminado este proceso se comercializa en un precio accesible a los alumnos de esta unidad educativa, aprovechando el recreo.

CONCLUSIONES

1. La participación de alumnos, madres de familia y maestra, en este proceso manifiestan un compromiso total de parte de los actores, en los niños muchas ganas de aprender; mucha curiosidad y mucho entusiasmo; las madres de familia, muy comprometidas y responsables conscientes del aporte que están haciendo a partir de su experiencia; la maestra monitorea de la actividad, demuestra mucha responsabilidad plena, vocación hacia el servicio de la educación, predisposición al cambio.

- 2.** El proceso de enseñanza – aprendizaje que se manifiesta en esta actividad es un espacio de reflexión, donde las niñas y niños participan activamente, muy motivados, con predisposición al nuevo aprendizaje, ya que el contenido y las actividades desarrolladas, no son desconocidos para ellos, hace propicia la participación amena en este proceso.
- 3.** La calidad educativa, como consecuencia de la diversidad de actividades prácticas y teóricas, es muy positiva, ya que se logra contextualizar los saberes y conocimientos propios de su actividad cotidiana; por tanto, las niñas y niños son constructores de sus propios aprendizajes significativos en el marco de la intraculturalidad.
- 4.** Se percibe un proceso participativo socio comunitario de la sra. directora, de la coordinadora del equipo de gestión de EIPP, de la maestra de grado, de las madres de familia participantes y de las niñas y niños que han participado en forma solidaria, complementaria y cooperativa en aras de construcción de un modelo educativo de la práctica – productiva a la teoría – pedagógica o viceversa.
- 5.** La práctica pedagógica desarrollada con niños y niñas del nivel inicial mediante un enfoque educativo bilingüe castellano – quechua con contenidos temáticos de la tecnología originaria ancestral quechua, desarrollando la intraculturalidad que es la antesala hacia la concreción de la interculturalidad. en síntesis es la aplicación del currículo regionalizado quechua.

FACTORES QUE INCIDIERON POSITIVAMENTE EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO

En la historia de la educación boliviana, modelos interculturales-bilingües fueron planteados en varias propuestas educativas, entre ellas, el Plan del Magisterio Rural Boliviano (1983), el “Plan Global de Reestructuración del Sistema de Educación Rural” que establecía 8 programas permanentes, entre ellos “Educación Primaria Bilingüe Bicultural” de la Confederación Nacional de Maestros de Educación rural y otras. (La diferencia entre educación urbana y rural data de 1953; se institucionalizó en el “Código de la Educación Boliviana”, aprobado por el Congreso de la República ese año; en una primera fase situó la educación urbana en el Ministerio de Educación y la Educación Rural en el Ministerio de Asuntos Campesinos e indujo varias distorsiones; la educación rural a pesar de su baja calidad tenía mayor nivel salarial que la educación urbana, en lo que fuera el intento de atraer maestros urbanos hacia el área rural; sin embargo las marcadas diferencias en los currículos degradaron aún más los procesos rurales.

La Central Obrera Boliviana, 1998, en el primer Congreso de Educación, plantea como estrategia capaz de modificar las relaciones de subordinación que impiden la unidad del pueblo: “Frente a la educación colonizadora de negación de la

identidad y valores de nuestras grandes nacionalidades y grupos étnicos, el Proyecto Educativo Popular propone la Educación Intercultural Bilingüe destinada a rescatar, revalorar y desarrollar las lenguas y culturas nativas, afianzar la identidad étnica, desarrollar la conciencia de la identidad nacional de nuestro país” (citado en “La EIB entre los Quechuas”. Celestino Choque, Pág. 25.).

La Reforma Educativa de 1994 retoma estos postulados y generaliza la Educación Intercultural Bilingüe en todo el país con sus ejes interculturalidad y participación, colocando en la mesa del debate el tema de la diversidad y determina que las lenguas indígenas del país deben emplearse en los procesos educativos que correspondan, aunque en la práctica sólo se desarrollaron materiales educativos en aimara, quechua y más tarde guaraní. Mientras las bibliotecas de aula (diversos títulos para consulta y lectura situados en cada aula) contenían solo materiales en castellano.

La Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez aporta el tema intracultural para el desarrollo de identidades que la anterior reforma apenas esbozó como paso previo al desarrollo de una interculturalidad ligada a descolonización, la despatriarcalización y al plurilingüismo.

Si bien el tema no es nuevo y ha tenido propuestas de las organizaciones políticas, sociales y sindicales, los avances en el Sistema Educativo Nacional, a través del PINS EIB para Escuelas Normales, los proyectos EIB financiados por UNICEF en el proyecto EIB en 3 zonas socioculturales del país y por DANIDA para el oriente boliviano en el Programa EIB para tierras bajas, la ejecución de esta modalidad en contextos urbanos que reciben familias migrantes, en el presente caso, quechuas. Se trata, por tanto de una experiencia pionera en el país que busca aportar a la concreción de un modelo cuyos alcances apenas iniciales deben completarse para responder a la complejidad que implica un país con 36 culturas y lenguas originarias.

El Proyecto de AAE desarrolla desde su inicio varios de los componentes que se hacen explícitos en la Ley 070; el bilingüismo, el enfoque productivo, la participación de padres y madres de familia, entre otros, en una modalidad particular para cada cultura pero generalizable a partir de objetivos similares. Entre los factores que hicieron posible su implementación, destacamos:

- Inserción del proyecto en el sistema educativo en el marco de acuerdos con las Direcciones Departamentales de Educación de Chuquisaca y Potosí y sus respectivas Direcciones Distritales, el Instituto de Lengua y Cultura Quechua (ILCQ), el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), las Juntas Distritales de Padres y Madres de Familia de Sucre y Potosí, y las organizaciones sociales y el efectivo rol de apoyo de los Técnicos de las Direcciones Distritales involucradas en el Proyecto. Se in-

corpora el aporte de AAE a los contenidos del Currículo Regionalizado que hacen explícitos la descolonización, la equidad de género, el enfoque productivo y la enseñanza en dos lenguas.

- Respuesta a las condiciones socioculturales de los destinatarios. “Lo que hacemos en el proyecto es tomar en cuenta lo que establece la situación sociocultural de los ámbitos urbanos, con la migración de pueblos íntegros del campo a la ciudad, la realidad social exige una educación en la que queremos aportar, ya no es una educación castellanizante, monocultural, monolingüe sino que responde a esa demanda, a veces implícita pero muchas veces explícita”. (Celestino Choque, coordinador del proyecto).
- Tratamiento de la intraculturalidad y sus consecuencias prácticas en la interrelación de niños y niñas de diferentes culturas. La Ley 070 constituye el marco legal que procura consolidar acciones educativas realizadas en diversos ámbitos, antes de la promulgación de dicha Ley. En este marco se orienta a destacar:
 - a) Lo intracultural a través de la pedagogización de saberes y conocimientos originarios
 - b) Lo intercultural; a través del diálogo pedagógico entre saberes universales y originarios. “Iguales en derechos aunque diferentes étnica y culturalmente, expresa el sentido de la interculturalidad” (Xavier Albó en “Niños alegres, libres, expresivos”)
 - c) Lo plurilingüe a través del manejo oral y escrito del

castellano y las lenguas maternas.

d) La introducción de lo productivo mediante prácticas pedagógicas productivas en el aula

e) Lo comunitario expresado a través de la participación de las madres y padres de familia portadores de sus respectivas culturas.

f) La descolonización pedagógica, cultural y lingüística que sitúa a la comunidad como fuente primaria de conocimientos.

- Las estrategias de capacitación y aplicación en aula que parten de procesos de sensibilización con consecuencias en el compromiso político de sus diferentes actores; maestros, padres de familia y organizaciones sociales involucradas.

- La incorporación de padres y madres en la escuela que solidaria y recíprocamente comparten sus conocimientos con otros actores de la comunidad educativa.

- El rol de los niños y sus madres, en este caso, quechuas en el aula. La Yunta Pedagógica que consolida la educación bilingüe: dos visiones, dos maestras que complementan sus saberes y utilizan sus lenguas de origen.

“Para mí no es una experiencia nueva, ya lo he vivido con mi hija en el kínder Ángela Maurer. Nos ayudó bastante a coordinar el trabajo. Ahora está en la (escuela) Gregorio Reynolds. Ya no es difícil para nosotros, ya sabemos cómo realizar los trabajos con los padres... en la lectura y escri-

tura están avanzando y las prácticas productivas, estamos muy satisfechos, realizamos coordinadamente con todo el grupo y AAE. Como papás colaboramos a nuestros niños. Cada curso tiene su proyecto y los papás coordinamos con la profesora”. (Grupo focal con padres y madres en Sucre)

- Integración de áreas, enfoque pedagógico que propicia visión global de los contenidos.

- La recuperación del enfoque productivo y su punto de partida en la práctica, identifica a niñas y niños con su cultura mientras los docentes aprenden su lengua.

- La incidencia en la gramática durante los procesos de formación docente que resuelve problemas en la escritura. Los procesos de aprendizaje de la lengua quechua, que luego son reforzados y consolidados por las madres.

- La creatividad de los docentes; para desarrollar diversas estrategias pedagógicas en función de los contenidos culturales “Hemos dejado la repetición, trabajamos desde otra opción; el proyecto ha dado insumos para el currículo regionalizado” (Directora del kínder Ángela Maurer. Sucre)

- El bilingüismo como herramienta que refuerza aprendizajes.

- El proceso de seguimiento: “Quiero destacar la voluntad y compromiso de AAE. Hacen un seguimiento real. Se llenan las fichas, seguimiento in situ. Ese seguimiento ha sido el factor más importante, el acompañamiento en aula

además del incentivo que se ha dado a los maestros, los certificados. Yo no sé de dónde han sacado tiempo para llegar a cada aula y a cada escuela. Si estábamos fallando venían y nos decían: qué tal si lo haces así. Muy amigablemente nos han tratado. Pero tú construyes tu propia metodología, yo no soy maestra decía la lingüista, ustedes son los maestros pero yo sugiero esto más, esto más y nos van dando las líneas para seguir". (Grupo focal de maestros potosinos).

- El Rol de las Directoras y Directores, su compromiso con el proceso educativo de las escuelas bilingües: "Mucho depende de la directora o director; no se trata de obligar, no se trata de menospreciar, sino de incentivar aquel esfuerzo que hacen las maestras porque es fácil para los directores ordenar, sin embargo, hay que meternos en el zapato, hay que estar con ellos y me acuerdo de don Celestino que siempre ha dicho que vayamos articulando, desde el primer taller que hemos tenido, hemos ido articulando. Si yo, directora, empiezo a hablar en quechua, yo tengo que ser el ejemplo, porque si no soy el ejemplo cómo exijo a mis maestras. Yo también soy monolingüe pero me he esforzado, y vamos en el esfuerzo, en el esfuerzo y haciendo, hablando con los papás, muchas veces les damos charlitas en quechua y estamos aprendiendo". (Margarita Fernández. Directora UE: Montero Mallo. Potosí).
- La estrategia operativa de los Equipos de Gestión en cada Unidad Educativa destaca no sólo por su eficiencia, sino por la capacidad acumulada para la sostenibilidad técnica y pedagógica del proyecto.

3.1. FACTORES POR RESOLVER

Existen algunos aspectos que merecen consideración, análisis y reflexión. Considerando que los alcances logrados son parte de un proceso en construcción y que si bien no se refieren a una práctica generalizada en todas las escuelas de Sucre y Potosí, los procesos de formación y capacitación podrían ayudar a resolver algunas lógicas recurrentes que todavía persisten por la coexistencia de una "tradición autoritaria" y la perspectiva de una escuela que va camino de integrarse plenamente a la comunidad.

- Actitudes autoritarias, resabio de la tradición centrada en el docente, afloran algunos momentos en que éstos recurren a prácticas innecesarias para lograr la atención de los estudiantes.
- El paso de la práctica al enfoque pedagógico desarrollado debería darse como trabajo de grupos constituidos por los diversos actores presentes para que la construcción de conocimientos cierre el circuito iniciado con la actividad productiva. La integración de materias debería estar asociada a una primera introducción motivadora a cargo del o la docente para que sean niñas y los niños quienes preparen, a su nivel y con apoyo didáctico, los temas de ciencias naturales, sociales, matemáticas, etc. vinculados a la actividad productiva ejecutada y planteen en aula conclusiones en las dos lenguas utilizadas. Correspondería a las y los docentes, complementar la información, propiciar una orientación general, ordenar la intervención de los estudiantes y conducirlos hacia el análisis,

para que las síntesis sean producidas por los estudiantes y le permitan a cada docente efectuar sólo las precisiones estrictamente necesarias.

- La necesidad de uniformizar el proceso del enfoque productivo requiere un ajuste en los pasos metodológicos de algunos docentes. El rol de docentes, estudiantes y madres debería reflejarse en un protocolo que defina el papel de cada uno de los actores a fin de posibilitar la sistematización de las experiencias.
- La difusión de la experiencia podría ser parte de un plan sistemático y organizado para incidir con mayores posibilidades de extensión en espacios de decisión que constituyen las organizaciones sociales a partir de sus especificidades. La alianza con el Consejo Educativo de la Nación Quechua y los Consejos Social comunitarios Distritales de Padres y Madres de Familia de Sucre y Potosí, actores importantes en esta experiencia, podría facilitar tal difusión.

CONCLUSIONES, APRENDIZAJES Y SUGERENCIAS

4.1. CONCLUSIONES

La Convención Internacional sobre Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en noviembre de 1989 y ratificada por 191 países, incluido Bolivia (Ley 1152 de 1990) en relación a los derechos de niños indígenas establece:

“Art. 29,d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.

Art. 30. En los estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma”.

Directrices que el proyecto de AAE ha aplicado correctamente y transformado en metodología pertinente.

EL BILINGÜISMO COMO MEDIO DE GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO

El proyecto de AAE posiciona lenguas y culturas distintas y logra que sean mutuamente complementarias en las escue-

las suburbanas y urbanas involucradas en Sucre y Potosí, utilizando una concepción educativa y una metodología apropiada que sitúa al quechua en el mismo nivel de importancia y utilidad del castellano, desde un enfoque contrastivo que destaca su rol comunicacional y sirve para la producción de textos escritos.

La experiencia de las escuelas bilingües es una base de probada eficacia para aplicación del nuevo modelo que propone la Ley 070. El paso de las prácticas pedagógicas productivas en aula a los proyectos socio comunitario productivos en dos lenguas ha resultado sencillo y de fácil aplicación dada la presencia activa de madres y padres de familia que han comprendido el enfoque y sus objetivos muy ligados a procesos de organización que facilitan la toma de decisiones en los que el rol de las y los docentes, cataliza la producción de conocimientos, rompiendo la barrera entre escuela y comunidad.

CREACIÓN Y APLICACIÓN DE UNA PEDAGOGÍA APROPIADA

Queda demostrado que las lenguas originarias en tanto portadoras de conocimiento juegan un rol importante

como herramientas para construir aprendizajes de niños y niñas provenientes de culturas anteriores a la instauración del Estado e incorporar a sus pares urbanos respetando su perspectiva.

Los marcos conceptuales de la pedagogización en la fase de sensibilización han permitido cambios actitudinales en los actores involucrados, destacando el empoderamiento de niños y niñas quechuas que ha trascendido a los padres, madres, al entorno de la escuela y ha incidido positivamente en los aspectos de su identidad y autovaloración cultural. Las “escuelas bilingües” emplazadas en el ámbito urbano generan una percepción horizontal de la relación quechua/castellano como medios que sitúan en un mismo nivel los aportes de ambas lenguas cuya utilidad real es la producción de conocimientos útiles para todos.

NUEVO ROL INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA

El posicionamiento de las escuelas bilingües fija sus elementos de sostenibilidad pedagógica en la formación de maestros, en las actividades que le dan sentido a los aprendizajes como las ferias escolares, en las cotidianas prácticas pedagógicas productivas, en la relación de sus contenidos con el currículo regionalizado y en el apoyo de sus autoridades educativas.

El proyecto ha transitado de “referente” en la enseñanza del quechua y el enfoque bilingüe a constituir “la base” para la ejecución del modelo educativo actual por sus resultados que focalizan procesos intra culturales, interculturales, bilingües y productivos que rompen el cerco entre la escuela y la comunidad.

RELACIONAMIENTO CON EL APARATO ESTATAL DE EDUCACIÓN

El Proyecto se ha institucionalizado y consolidado en las Direcciones Distritales de educación en Sucre y Potosí, desde la práctica, con la participación directa de dos técnicos designados como coordinadores, que lo hacen sostenible en el marco de la Ley 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, sin embargo, requiere constituir una nueva fase de ampliación que generalice los logros alcanzados.

EFFECTOS EN LA INSTITUCIONALIDAD DE LA ESCUELA

La experiencia del proyecto ha promovido:

- a) Logros institucionales: escuelas más democráticas
- b) Logros Pedagógicos: aprendizajes significativos.
- c) Logros culturales: la cultura quechua presente en la escuela en un nivel semejante al del castellano

En cuanto a la calidad educativa existen aportes del proyecto relacionados con la pertinencia cultural como respuesta a las necesidades del contexto; la lógica comunitaria en aula y en la vinculación con madres y padres de familia; la práctica como punto de partida que prioriza el “aprender haciendo”; la visibilización de saberes y conocimientos de la cultura quechua y la cultura ciudadana. Las relaciones de equilibrio entre varones y mujeres y entre quechuas y ciudadanos; los aprendizajes significativos que tienen base en sus culturas.

RELACIONAMIENTO CON EL APARATO ESTATAL DE EDUCACIÓN

Un factor importante ha sido la constitución de los equipos técnicos. La labor coordinada de especialistas en lingüística, pedagogía y organización, ampliamente reconocidos y valorados por maestros y padres de familia, ha sido efectiva y afectiva por su capacidad de transmisión y apoyo en la construcción de aprendizajes. “La parte pedagógica que nos hace entusiasmar en el aprendizaje y por encima viene la normativa del manejo correcto de la lengua, porque yo hablo el quechua pero hablaba con la estructura castellana y nos han enseñado que el verbo va al final en el quechua, entonces yo hablaba al revés y me han hecho dar cuenta que la estructura del quechua es distinta del castellano, por eso tal vez es el gusto que manifiestan en el quechua, ese es un factor importante para AAE tenga esa simplicidad para la capacitación y el fortalecimiento del aprendizaje” Prof. Hernán Cayo, Potosí.

Los avances en las relaciones interculturales son un resultado de toda la experiencia, del reconocimiento y valoración de una cultura viva presente en el contexto y de quienes las portan. La descolonización ideológica ha dejado de ser discurso al re-descubrir una realidad invisibilizada hasta antes de la ejecución de esta experiencia.

AJUSTES EN LOS OBJETIVOS GENERALES DEL PROYECTO DE AAE:

OBJETIVO 2007	OBJETIVO ACTUAL
<p><i>Ejecutar un enfoque y una estrategia educativa cultural y lingüísticamente pertinente, contextualizada y significativa tomando en cuenta las cosmovisiones y lógicas de vida cotidiana de los estudiantes emigrantes que asisten a las unidades educativas periféricas del Municipio de Sucre, conjuntamente y en coordinación con la Universidad Pedagógica Nacional “Mariscal Sucre” (UPNMS), las autoridades educativas y organizaciones sociales del Municipio de Sucre.</i></p>	<p><i>Aportar a la Implementación del Currículo diversificado urbano, con un enfoque pedagógico y una estrategia educativa productiva, cultural y lingüísticamente pertinentes, contextualizada y significativa tomando en cuenta los enfoques y características de la Ley 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” en 34 unidades educativas de los Municipios de Sucre y Potosí, en base a las experiencias educativas intra, interculturales, bilingües y productivas anteriormente desarrolladas para mejorar la calidad educativa.</i></p>

Los objetivos Generales del proyecto, tomando como parámetro el año 2007 y el último que citan en el marco lógico al que hemos accedido y las presentaciones de AAE en 2015, responden a los avances y adecuaciones realizadas en el proyecto como producto de su experiencia.

El primero data de la fase inicial cuyo enfoque se origina en la necesidad de un modelo educativo que responda a las necesidades del contexto y de la población migrante en áreas

suburbanas de Sucre. Propósito que se mantiene vigente en los 8 años de ejecución. La reformulación muestra avances y adecuaciones a la Ley 070, cuyos principios y características ya fueron aplicados antes de su promulgación, articulando aspectos intraculturales, interculturales y productivos que se van despojando de su posición subordinada y subordinante, respectivamente.

La incorporación del proyecto en el sistema educativo a partir de la disposición favorable de las Direcciones distritales de Sucre y Potosí ha sido un acierto. El compromiso de los Técnicos Distritales asignados al seguimiento del proyecto ha incentivado a Directoras y Directores, maestros, madres y padres de familia a constituirse en actores directos de este proceso a tiempo de otorgarle legalidad al mismo. Corresponde un impulso a la comunidad educativa alcanzada que no solo se da en términos de extensión sino de un mayor y mejor equipamiento de las Unidades Educativas y de mayores precisiones para la formación de docentes bilingües.

4.2. APRENDIZAJES

Las Direcciones Distritales de Educación de Sucre y Potosí, Las Juntas Distritales de Madres y Padres de Familia, el Instituto de Lengua y Cultura Quechua –en menor dimensión–, el Consejo Educativo de la Nación Quechua, el Comité Impulsor del Proyecto junto a organizaciones sociales, han posibilitado y apoyado a que el proyecto desarrolle sus acciones visibilizando la cultura quechua y gestando complementariedades con padres y estudiantes castellano

hablantes. Su permanente apoyo al proceso de seguimiento y su presencia en las escuelas ha validado paulatinamente la propuesta de educación bilingüe. Las dos reuniones anuales de este Comité definen políticas internas a aplicarse tanto en el proceso de capacitación como en las prácticas en las que participan.

La “descentralización” de funciones de formación y seguimiento en los Equipos de Gestión de cada Unidad Educativa, ha contribuido a obtener una mirada cotidiana “desde adentro”; visualiza cambios e identificar avances en base a metodologías diversas empleadas por las y los docentes, que son explícitas, analizadas y difundidas en los talleres de capacitación que realiza AAE con esta instancia. El resultado es la capacidad generada e instalada en cada escuela que garantiza, de alguna manera, la continuidad.

AAE ha mostrado apertura y flexibilidad para incentivar la creatividad docente. Ha apoyado iniciativas locales que fueron llevadas a los proyectos socio comunitario productivos previamente experimentados en la escala del aula, cuya ampliación resulta factible y permite que el proyecto y sus matices lleguen a públicos diferentes situados fuera del contexto de cada Unidad Educativa, que recibe información y verifica resultados del uso adecuado y mutuamente complementario del quechua y el castellano.

4.3. SUGERENCIAS

Sistematizar la o las metodologías utilizadas en aula para el aprendizaje del quechua mostrando la diversidad existente y eliminando la posibilidad de esperar “recetas”, es una

tarea pendiente y obligada. El proyecto podría incentivar la reconstrucción de estas experiencias en aula con formatos simples que apoyen la explicitación de las iniciativas docentes en la enseñanza del quechua para sistematizarlas con maestros y directores interesados.

Las sistematización de las prácticas productivas como generadoras de contenidos que luego son abordados integrando las “áreas” del currículo de la primaria.

Incidencia en el aparato estatal de educación. Es deseable que la continuidad y la sostenibilidad de la experiencia, sean asumidas por el sistema educativo a través de las Direcciones Departamentales y Distritales. Los equipos técnicos del proyecto disponen de la suficiente experiencia, por sus conocimientos lingüísticos, pedagógicos y de prácticas productivas, para orientar en otro nivel la extensión y generalización de los resultados en las escuelas bilingües.

Sería deseable que todos los docentes se adscriban a una de esas instancias. Su rol de formadores podría adquirir relevancia en la constitución de equipos que se especialicen en educación intra, intercultural y bilingüe en cada Dirección Distrital. La regionalización territorial y la implementación del modelo, estaría garantizada por la experiencia adquirida en AAE, lo que implicaría un censo escolar de amplio espectro que genere información cuantitativa y cualitativa, al menos en las capitales de Chuquisaca y Potosí, para organizar un proceso sistemático de generalización de la experiencia.

En la eventualidad de que el proyecto e AAE sea asumido por Direcciones Departamentales y Distritales de educa-

ción es aconsejable que el financiamiento se mantenga una primera fase hasta consolidar su traspaso al aparato educativo del Estado en el marco de la Ley 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”.

En la perspectiva de establecer una ruta hacia la institucionalización de la experiencia de AA, en el seno del Estado, se transcribe in extenso la entrevista hecha al Técnico nominado por el Estado en Sucre:

ENTREVISTA AL PROFESOR HERNÁN URDINEEA

Entrevista al Profesor Hernán Urdineea.

Técnico de la Dirección Distrital de Educación de Sucre

“Los principales motivos que impulsaron el proyecto fueron: valorar la lengua. La necesidad de trabajar en zona urbana con niños migrantes cuya primera lengua era el quechua, en la unidad educativa era el castellano. Los profesores que hablan en quechua tenían vergüenza. Tenemos una ficha de seguimiento. El proceso ha mejorado en el aprendizaje, los niños han aprendido en las dos lenguas. Había docentes que ni siquiera hablaban quechua. Se ha capacitado a profesores primeramente. 70% no sabían hablar, se han motivado, luego han empezado a hablar. Se hicieron clases abiertas entre los 3 niveles: primaria, secundaria y kínder; se organizaron en grupos, se hicieron competencias, en dos oportunidades se ha visto cómo es la enseñanza en dos lenguas, ahí vemos la diferencia cuando se habla en dos lenguas. Muy diferente a enseñar solamente en quechua. Ahí vimos la diferencia, había alumnos que tenían vergüenza de hablar en su lengua.

Se dio más amplitud a los niños y ellos ya directamente han empezado a hablar e inclusive a enseñar a las profesoras, ellos corregían.

Nos costó con los papás, no querían, “para qué van a enseñar en quechua, ya sabemos”, nosotros tuvimos que convencer; indicando lo que dice la ley, los hemos convencido. Después ellos se han introducido en el sistema. Ayer hemos tenido una experiencia en el kínder Ángela Maurer: clases compartidas, intercambio de experiencias con las escuelas de referencia (UNICEF-MINEDU) y con IPELC, ellos han visto una clase bilingüe.

Con esto, ahora AAE ya está en una etapa de difusión, han adecuado la malla curricular al quechua, tenemos una malla curricular para castellano y quechua, y tenemos los planes que se hacen en quechua y castellano, ya tenemos materiales en quechua y en castellano. Del Ministerio salen materiales sólo en quechua. Este puede ser un aporte del proyecto. 8 establecimientos han pedido ingresar al proyecto, en la Dirección Departamental de Educación de Sucre estamos muy conformes. Estamos buscando sostenibilidad con el Gobierno Municipal. Del IPELC son dos que no pueden hacer mucho. Hay gente muy joven, sin experiencia. AAE los capacita, antes teníamos sólo 2 horas para el taller; pero este año ya tenemos toda la jornada completa. AAE dio aportes para la práctica productiva. Hemos capacitado a todos los directores, en general a todos de inicial, primaria y secundaria. No sólo a los que están en el proyecto. Por ejemplo para trabajar con los proyectos socio productivo, los planes curriculares, ellos nos han orientado y sobre esa

base ya están trabajando todas las UE. La ley nos apoya mucho en lo que estamos haciendo.

Aportes pedagógicos al Estado: los profesores se han apropiado realmente de la nueva Ley 070, hacen perfectamente sus planificaciones, sus cuadernos pedagógicos son excelentes hasta la currícula por niveles hemos hecho y para todos los cursos, hemos avanzado mucho. Tenemos reuniones a parte de los talleres de AAE que seguimos dando a las UE, siempre hay debilidades porque hay profesores nuevos, tenemos que seguir capacitando. Aparte tenemos reuniones mensuales donde todas las comisiones, están los directores, están los docentes que apoyan con el director, con las directoras, AAE, IPELC, la Junta de Distrito y esta Dirección Distrital también está involucrada, los padres de familia, para coordinar si hay algunas falencias para ir mejorando, ahí tienen la oportunidad los directores para decir tengo docentes nuevos, hay que capacitar; buscar otras estrategias para seguir mejorando.

Impactos: este es un modelo específico no sólo de aplicación de EIB en contextos urbanos que ya es una innovación, sino un modelo diferente de participación social. La forma en que se acercan los padres a la escuela es otra cosa, la forma en que han logrado el acercamiento entre escuela y comunidad es otra clase no solo a través de los Consejos social comunitarios. Para mí yo creo que directamente, el Estado debe tomar como ejemplo a estas UE. Algunas autoridades lamentablemente no quieren ver esto, quisiera que vayan a ver ellos, para que propongan al MINEDU para que digan tantas UE están trabajando con esta ONG y por-

que no tomamos como ejemplo, vean cómo están trabajando, ahí participan los docentes, padres de familia con sus hijos en la producción, algunos hacen pancitos en horno de barro, recuperar de nuestros ancestros todo lo que saben. En cambio con AAE la práctica y la teoría está funcionando. Sale buena la enseñanza.

Cambios: los alumnos son más participativos, los padres de familia participan en todo momento, dando ideas, inclusive cuando el docente no sabe hablar en quechua el padre de familia le ayuda, han ido les han orientado a los maestros, esto no se dice así, y les han orientado, entonces es un trabajo de grupo. El Consejo quechua nos ha ayudado. Hemos trabajado en las dos normales, en la pedagógica siguen apoyando. El método contrastivo funciona en la enseñanza aprendizaje como los niños son del campo se empieza en quechua y luego va complementado con el castellano y a veces es al contrario. Por qué vamos a ir con tanta teoría, en la práctica tiene que funcionar. Esta es una experiencia única en Bolivia, en Sucre y Potosí.

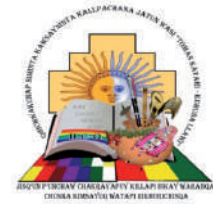
El desafío es armonizar con el Currículo Regionalizado, nos reunimos con Sucre y Potosí. Tenemos varias unidades de nivel inicial, comenzamos con uno solo. Se solicita una notita.

Agradezco a AAE. Nadie ya se opone a este proyecto y más bien los papás se han apropiado mucho, mucho y los alumnos cómo hablan en quechua y castellano, es tan interesante ver a esos niños simpáticos de ojitos azules que ya hablan en quechua y castellano. Sus papás están ilusionados. Los niños han hecho textos, ferias, festivales, cómo participaban los profesores, los papás, los niños; teníamos una revista

que no continuó por falta de dinero. El intercambio es una manera de extender el proyecto, Sucre y Potosí se reúnen, hacen evaluaciones. Entre autoridades está el Comité Impulsor del Proyecto formado por Dirección Distrital, ILCs, Juntas Distrital, nos reunimos 2 veces por Año. También hemos apoyado 6 años a la Normal Pedagógica.

INDICE

PRESENTACIÓN.....	5
INTRODUCCION.....	7
1. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA	9
1.1. Migración rural hacia Sucre y Potosí.....	9
1.2. Del Estado Nacional al Estado Plurinacional.....	11
1.3. Del diagnóstico a la acción.....	12
1.4 Período 2012/2014.....	12
2. LÍNEAS DE ACCIÓN	15
2.1. Proceso de capacitación/formación de docentes.....	15
2.2. Enfoques y conceptos.....	18
2.3. Aplicación del enfoque contrastivo en aula.....	21
2.4. El enfoque productivo y rol de la comunidad educativa	24
2.5. Enfoque pedagógico.....	29
3. FACTORES QUE INCIDIERON POSITIVAMENTE EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO	36
3.1. Factores por resolver.....	39
4. CONCLUSIONES, APRENDIZAJES Y SUGERENCIAS.....	41
4.1. Conclusiones.....	41
4.2. Aprendizajes.....	44
4.3. Sugerencias.....	44
Entrevista al profesor Hernán Urdininea.....	45



CON EL APOYO DE:

