



UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADO

PROGRAMA DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAÍSES ANDINOS
PROEIB Andes

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Pluralismo epistemológico del territorio, gestión de conocimientos y educación

Responsable: Fernando Prada Ramírez

Cochabamba, Bolivia
2016

PLURALISMO EPISTEMOLÓGICO DEL TERRITORIO, GESTIÓN DE CONOCIMIENTOS Y EDUCACIÓN

Responsable: Fernando Prada Ramírez

RESUMEN

La línea de investigación “*Pluralismo epistemológico, gestión territorial, conocimientos indígenas y construcción curricular*” pretende generar un proceso de reflexión colectiva sobre la diversidad de conocimientos que están vivos en las sociedades pluriculturales como las que existen en América y analizar cómo estos conocimientos se reflejan en los sistemas de gestión de los recursos naturales que existen en los territorios indígenas y reflexionar sobre la forma en la que estos conocimientos y metodologías utilizadas en su reproducción social pueden contribuir a transformar la educación de las poblaciones indígenas. La línea pretende generar procesos de reflexión conjunta entre docentes y estudiantes de la maestría en Educación Intercultural Bilingüe del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para Países Andinos (PROEIBANDES), los docentes de las escuelas involucradas, autoridades educativas y las organizaciones indígenas vinculadas a las investigaciones que se realicen. La línea parte de las reflexiones sobre la educación indígena que se produce a partir de los sistemas productivos de estas sociedades, su formas de conseguir su soberanía alimentaria, construir aprendizajes significativos en esos escenarios pedagógicos y enseñar a las nuevas generaciones una forma de reproducir sus sociedades, aplicando metodologías que les son propias y construyendo escenarios de aprendizaje donde enseñan agentes educativos locales y realizan sus propias evaluaciones de los procesos educativos de los niños y niñas indígenas.

I. FUNDAMENTACIÓN

Uno de los aspectos que hace singulares y diferentes a las civilizaciones y las culturas es su forma de producir y transmitir conocimientos a las generaciones más jóvenes y como éstos organizan la vida social entre los hombres y determinan su forma de relacionarse con los ecosistemas donde viven. Sociedad y naturaleza. Los pueblos indígenas andinos y amazónicos de Latinoamérica han desarrollado históricamente sistemas singulares de conocimiento en relación a la agricultura, la caza, la pesca, la pecuaria, han construido normas estéticas y creado diferentes expresiones artísticas, además de haber construido socialmente una concepción religiosa que regula la vida sagrada al interior de la sociedad y de los hombres con la naturaleza, determinando formas de manejo de los sistemas ecológicos y el consiguiente aprovechamiento social de los recursos naturales que existen en sus territorios, pero sin sobreexplotarlos y sin que se agote la capacidad de regeneración natural de esos recursos. La biodiversidad existente en sus territorios es fruto de esa construcción cultural de los pueblos indígenas, la información genética *in situ* es obra de la sociedad, de sus símbolos y normas.

Sin embargo, estos conocimientos indígenas y de pequeños agricultores campesinos no han sido considerados históricamente por el sistema formal de educación y los estados nacionales, produciéndose así en las prácticas de aula una forma de exclusión epistemológica de los indígenas y sus saberes y un consiguiente proceso social de homogenización y construcción de hegemonías por medio de la escuela de una supuesta sociedad nacional. Sin embargo, ese rol histórico de la educación al parecer sufre actualmente una reorientación: los pueblos indígenas demandan la incorporación de sus saberes culturales a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la educación formal y señalan la necesidad de construir currículos propios, adecuados a los contextos socio culturales y lingüísticos regionales. Si bien la normativa legal por medio de la nueva ley de educación Avelino Siñani, en Bolivia y en otros países latinoamericanos es favorable para el desarrollo de estas nuevas demandas de los pueblos indígenas, por diversos motivos, como la falta de capacitación de los docentes en ejercicio y las poco claras políticas públicas de formación inicial

de maestros, la ausencia de prácticas de investigación en los maestros, falta de voluntad política de los agentes educativos involucrados como los sindicatos docentes con presencia cada vez más fuerte en el Ministerios de Educación, su presencia en los niveles de autoridades educativas regionales y locales, junto a los elevados costos de la producción de materiales en base a los conocimientos y lenguas indígenas inhiben a las instituciones del estado y a las diferentes instancias técnicas de los Ministerios de Educación y de cooperación internacional a financiar la producción de nuevos materiales educativos bilingües e interculturales. Tampoco los docentes de escuela han desarrollado propuestas de construcción de los currículos y siguen esperando que estos “bajen” de las instancias superiores del Ministerio de Educación debido a una cultura escolar vertical y subordinada a las decisiones de autoridades superiores. En este sentido, a pesar de la demanda existente de los actores educativos indígenas representados por sus organizaciones, los desarrollos de currículos indígenas se hallan en la actualidad casi sin implementarse o se trata sólo de intentos aislados ligados generalmente a ONGs, a financiamientos circunstanciales de la cooperación internacional y de financiamientos puntuales que realizan muy interesantes trabajos, pero que tienen limitaciones financieras y políticas en su implementación y con un débil impacto social debido a que no han logrado convertirse en políticas de estado y se han quedado solo en enunciados legales y expresiones ideológicas que transforman poco la realidad concreta de las aulas. Es el caso en Bolivia de los interesantes currículos regionalizados de los Consejos educativos de pueblos originarios (CEPOS) que tienen buenos planteamientos teóricos, pero que se han quedado sin implementarse ya que el inmenso programa de formación de maestros en ejercicio (PROFOCOM) implementados por el Ministerio de Educación apenas se los ha trabajado y en lugar de ello, unilateralmente y sin consulta con organizaciones sociales, los técnicos del ministerio han propuesto los Proyecto Comunitarios Productivos (PCP), los maestros han sido en eso capacitador, pero los resultados en la las prácticas de aula son mínimos y los maestros imparten una educación basada en el currículo nacional, según el cual son evaluados en su práctica profesional.

La participación de estudiantes en la línea de investigación les permitirá formarse en la práctica, encarando, junto con el docente responsable de la línea, los procesos de investigación previos a la tesis, previstos en la etapa formativa de la maestría y también en el transcurso mismo del trabajo de campo de la investigación de tesis. Por medio de los más de 15 años de desarrollo de esta línea de investigación se ha logrado institucionalizar algunas de las investigaciones del PROEIB y las ya numerosas tesis que se han desarrollado en los distintos países de América Latina sobre estos temas han consolidado las reflexiones sobre el pluralismo epistemológico, la construcción social y simbólica de los territorios indígenas y las perspectivas de una educación productiva indígena. En el PROEIB Andes ya existen investigaciones de tesis de maestría que se han realizado sobre el tema de diversificación curricular y gestión del conocimiento indígena y constituyen un fondo documental que alimenta la línea y contribuyen además al debate metodológico pertinente para el desarrollo de currículos indígenas. Estas investigaciones han desarrollado los instrumentos metodológicos que nos permiten sistematizar la socialización primaria de los niños y niñas indígenas, han intentado una reconstrucción del conocimiento agrícola pecuario que estas sociedades han ido acumulando y transformando durante varios siglos de historia y han reflexionado sobre las técnicas metodológicas que nos permiten presentar sus universos discursivos y simbólicos manifestados en una rica historia oral y expresados también en un universo iconográfico propio que se manifiesta en sus tejidos, cerámicas, esculturas, prácticas medicinales y de gestión territorial por medio del manejo de los bienes naturales y la información genética entre otras manifestaciones artísticas y epistemológicas características de las sociedades originarias de América.

Por otra parte, la línea también cuenta con la experiencia de intervención educativa en 5 pueblos indígenas de la amazonia boliviana, por medio del programa EIB AMAZ que en convenio de la UMSS y UNICEF y con financiamiento de la cooperación del gobierno de Finlandia ha desarrollado investigaciones sobre los sistemas de conocimiento productivo de los pueblos tsimane', takana. mosetén y movima y en 5 años de trabajo ha planteado currículos regionalizados,

ha publicado libros de lectura escolar basados en esos conocimientos y ha desarrollado guías docentes y planificaciones de aula para trabajar los conocimientos indígenas en la educación escolar. Esta experiencia de trabajo es también una fuente de orientación práctica para los estudiantes que conforman la línea.

En la actualidad el coordinador de la línea está realizando trabajo de investigación acerca de Los conocimientos indígenas de la pesca y el cambio climático en la Tierras Comunitarias de Origen (TCOs) de Pílon Lajas, Guarayos y en el municipio de Vacas. Se trata de territorios de altura (Vacas 3.400 a 4.200 m.s.n.m.), de las últimas estribaciones de cordillera oriental en la TCO Tsimane' Mositén de Pílon Lajas (300 a 2.000 m.s.n.m) y la TCo de Guarayos (300 m.s.n.m) ya en la Amazonia.

II. BREVE DESCRIPCIÓN DE LA LÍNEA

La presente línea investigación pretende generar un proceso de reflexión colectiva sobre los conocimientos culturales y la educación indígena. En este sentido, debido a las características institucionales de la Maestría en EIB se propone también pensar la diversificación curricular entre docentes y estudiantes de la maestría en Educación Intercultural Bilingüe del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para Países Andinos (PROEIBANDES), los docentes de las escuelas involucradas, autoridades educativas y las organizaciones indígenas vinculadas a las investigaciones que se realicen. La línea parte de las reflexiones sobre la educación indígena que se producen a partir de los sistemas productivos de estas sociedades, sus formas de construir aprendizajes significativos y enseñar a las nuevas generaciones como una forma de reproducir sus sociedades, aplicando metodologías que les son propias y construyendo escenarios de aprendizaje en sus territorios donde enseñan agentes educativos locales y realizan sus propias evaluaciones de los procesos educativos de los niños y niñas indígenas. Esta construcción epistemológica del territorio en base a la educación productiva es un aspecto central de esta línea de investigación, así como el manejo de los recursos naturales que estas sociedades realizan según sus propias normas.

Los ejes articuladores de la línea son: 1.- La educación indígena. 2.- El manejo de los ecosistemas en los territorios indígenas. 3.- El diseño de currículos indígenas. En base a estos 3 temas se tejerá la trama analítica de la línea y se orientarán los trabajos de tesis de los estudiantes y el trabajo de investigación del docente.

III. OBJETIVOS

General

Analizar la educación indígena a partir de los sistemas de producción y sus formas de manejo territorial en torno a la extracción de los bienes naturales y plantear a partir de ellos propuestas de diseños participativos de educación indígena y propuestas de revitalización lingüística.

Específicos

- Analizar los contenidos de la educación indígena desde el punto de vista de los sistemas productivos, sus agentes educativos, escenarios de aprendizaje, estrategias metodológicas y sistemas de evaluación.
- Reflexionar sobre los procesos de construcción epistemológica del territorio indígena y su impacto en los sistemas de manejo de los recursos naturales.
- Analizar las estrategias educativas utilizadas por las comunidades indígenas para construir conocimientos propios y cuáles de ellas pueden ser utilizadas por docentes y estudiantes en las escuelas.
- Contribuir con una propuesta metodológica de diversificación curricular, respetando las lógicas de los actores indígenas, sus culturas y lenguas y las funciones que asignan las comunidades a la escuela.
- Contribuir con el diseño de estrategias metodológicas para revitalizar lenguas indígenas desde una propuesta de ecología del lenguaje que considere la revitalización de las

lengua por medio de su relación con otras expresiones culturales como las iconografías de tejidos y cerámicas, rituales y fiestas y sobre todo en los lugares productivos.

Preguntas de investigación

Las preguntas que demarcan la línea son:

¿Cómo se producen los procesos de socialización primaria en las sociedades indígenas?

¿Qué estrategias utilizan cuando se apropian de nuevos conocimientos?

¿Cómo se trabajan los conocimientos indígenas en la educación que se implementa en las escuelas en los diferentes países de la región?

¿Cuál es el rol de la escuela y cuál es el de la comunidad respecto del conocimiento tradicional? Es necesario analizar cuáles son las demandas de las organizaciones indígenas respecto de los conocimientos propios y su vinculación con la escuela formal. ¿Cuáles son los conocimientos que se pueden introducir en la escuela sin producir serios procesos de distorsión en la cultura local?

¿Cuáles son los conocimientos locales que pueden ser trabajados en los procesos educativos en las escuelas y cuáles son aquellos que deben ser mantenidos en la comunidad y en manos de sus actores tradicionales? El problema de los agentes educativos que se encargarán de implementar esta diversificación curricular es un problema todavía no resuelto. ¿Cuál es el rol de los sabios indígenas en esta nueva educación? ¿Cuáles son los agentes educativos indígenas que producen conocimientos? ¿Cuáles son las estrategias metodológicas que utilizan los agentes educativos indígenas en los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Cuál es la nueva función de los maestros en la construcción del pluralismo epistemológico?

Hay que profundizar sobre las estrategias metodológicas con las cuales los indígenas transmiten los conocimientos y ver como sus lógicas pueden ayudar a la adquisición de nuevos conocimientos en las escuelas. ¿Cuál es el tratamiento que se dará en la escuela a la ritualidad y religiosidad que rodea y es parte constituyente del pensamiento indígena? Son preguntas todavía

no resueltas ¿Cuáles serán los nuevos espacios y formas de aprendizaje? ¿Cómo se distribuirán los tiempos de aprendizaje para un conocimiento que no es especializado sino mantiene una integralidad inherente que algunos investigadores han denominado holístico? La incorporación de estos elementos culturales ¿no implica una subversión del orden educativo que hace también necesaria la invención de nuevas forma de gestión de los centros educativos?

¿Cuáles son las estrategias metodológicas que utilizan los docentes para introducir los conocimientos locales en aula y, a partir de ellos, potenciar el aprendizaje de nuevos conocimientos que conduzcan a un dialogo intercultural que busque ser horizontal?

¿Cómo lograr que en la diversificación curricular se mantenga la visión holística de las sociedades indígenas y no se produzca la fragmentación del saber en disciplinas como ocurre en la educación formal en las sociedades industrializadas?

Sin embargo de todo ello, no hay que olvidarse de satisfacer la demanda de muchos padres de familia que exige que la escuela enseñe cosas nuevas, nuevas tecnologías, enseñanza de la lengua dominante y pública y todo aquello que significa la cultura hegemónica y que provoca que esos padres de familia vean en la escuela una institución que prepare a sus hijos de manera eficiente para enfrentarse a esas sociedades nacionales y, al mismo tiempo, globales. Por otra parte, la investigación se ocupará tanto del nivel de los contenidos introducidos en los currículos, como de las estrategias metodológicas utilizadas por los maestros y de los sistemas de gestión del conocimiento desarrollados.

IV. TEMÁTICAS

Algunos de los ejes temáticos de la línea son:

4.1.- Le educación indígena.

Desde la línea se impulsarán las investigaciones sobre los sistemas de educación indígena basados en los sistemas productivos de las comunidades. Se identificarán los principales agentes educativos en la educación indígena, sus escenarios de aprendizaje, las metodologías utilizadas y

los sistemas de evaluación aplicados en las comunidades. Este tema sugerido en la línea pretende investigar acerca de la educación cultural indígena, aquella que reproduce sus sociedades en los resquicios que deja la escuela y el currículo del estado nacional. Los indígenas de Abya Yala mantienen su identidad cultural a pesar de los siglos de opresión y colonización, debido a un sistema de educación cultural que durante esos siglos ha mostrado su eficiencia para reproducir esas sociedades en el seno de un asedio colonial. Esa educación indígena es fundamental para que esas sociedades se reproduzcan en la historia y por eso es que es tan importante conocerla en los estudios de la interculturalidad.

La raíz oral

Así como en su civilización, gran parte de la educación indígena se basa en la oralidad. Lejos está ella de la memoria férrea de la escritura, de la palabra de la ley escrita en piedra y de los códigos alfabéticos de la palabra sagrada, la oralidad se basa más bien en los sistemas discursivos que dependen de la singularidad de los narradores, que están sujetos a las variaciones regionales, en suma, una red de dispersiones de sentido que arman un tejido semántico complejo y dinámico en las sociedades indígenas. Si aceptamos la tesis de Goody (1977) esta recreación de la identidad está muy ligada a las características estructurales de la memoria oral, que, como él afirma, es una memoria “reconstructiva” o creativa a diferencia de lo que ocurre en las sociedades donde la transmisión de los conocimientos y mensajes ocurre por medio de la escritura y la lectura y donde la memorización es predominantemente reproductiva. Los pueblos indígenas, siguiendo la lógica de la performance del discurso oral, de la variación singular del narrador y la cultura local y sin pretensiones de universalidad, no repite al pie de la letra - o postrado - el texto escrito de la ley y el soberano, sino que el discurso se transforma constantemente en la versión de cada narrador, de cada pueblo y cada región. Más que reproducir el mensaje de la institución o del déspota, se trata de un discurso que se estructura para permitir las variaciones individuales del narrador y el ejercicio de su libertad. No se repite el mismo mensaje que fija los criterios de exclusión de otros discursos diferentes, sino que por medio de la tradición oral se construye un sistema de variaciones de los

mensajes, que concede un amplio margen de libertad al narrador y permite la introducción de nuevos sentido regionales e individuales que se van modificando permanentemente.

Ecología del lenguaje y revitalización de las lenguas.

El problema de la revitalización lingüística tiene que ser abordado desde el acontecer social. Más allá de las gramáticas, las lenguas están vivas en las prácticas culturales y productivas, en ellas se recrean los discursos sociales, las formas estéticas y éticas de estas sociedades. En ese sentido, las propuestas de revitalización lingüística deberán tener una orientación de ecología del lenguaje, que considere el sistema de la lengua articulado a otros sistemas simbólicos y también significativos de la cultura como los tejidos, las fiestas, los mitos, la música y la danza; además de los escenarios pedagógicos importantes que son los sitios productivos, donde se recrea la sociedad al transmitir sus conocimientos y valores a las generaciones más jóvenes y donde se genera un universo discursivo imprescindible para cualquier propuesta de revitalización lingüística.

Las iconografías indígenas y la memoria

Frecuentemente en los estudios acerca de sociedades indígenas se descuida la mirada minuciosa sobre los lenguajes iconográficos de estas sociedades. Estas culturas han expresado su historia y su representación del mundo en pinturas rupestres, petroglifos, esculturas, además de mitos, canciones y estructuras lingüísticas singulares. Hasta el día de hoy estas sociedades se reproducen culturalmente en el significado de sus tejidos, en la estética y la racionalidad de sus cerámicas, en sus cuentos, adivinanzas y el uso diario de las lenguas indígenas. Todos esos soportes materiales de significación como el tejido, la cerámica, la piedra pintada o esculpida son mecanismos de generación de discursos, en torno a ellos el hombre habla. Estas importantes formas de expresión cultural son también históricas en la medida que crean una memoria colectiva y una forma de gestión del conocimiento y es por eso que serán uno de los temas importantes propuestos para futuras tesis en esta línea de investigación.

El sentido de la mirada y la práctica

En las sociedades indígenas se aprende mirando. No sólo el lenguaje enseña, generalmente, por medio de la repetición de la palabra escrita del déspota o del discurso de la clase dominante o el Dios único, sino que, en estas sociedades, por medio de la mirada aprendemos, pero libres y construyendo nosotros mismos los conocimientos. Mirar nos hace libres. La memoria de la escritura es repetitiva, subyuga, por eso la escuela, grafo céntrica, enseña por medio del dictado y la repetición. En cambio la mirada es sensual, es un significado del cuerpo y la naturaleza, nos orienta para la relación con los otros seres humanos, pero también para relacionarnos con los ecosistemas y manejar culturalmente en ellos la biodiversidad. El niño y la niña indígena aprenden mirando, viendo que hacen los mayores e imitándolos luego, por eso el juego es muy importante en su educación. Juegan a lo que hacen los mayores y así aprenden los roles sociales, construyen las relaciones de género e interiorizan los sistemas de representación y los valores de la sociedad de adultos.

Por el sentido del juego y la mirada, las sociedades indígenas desarrollan un sistema educativo práctico. Incluso se puede decir que gran parte de su educación transcurre a partir de actividades productivas, los niños indígenas aprenden en la parcela y el chaco agrícola, en los lugares de pastoreo, o cazando y pescando a la orilla de los ríos y lagunas. Es por eso que a los niños a temprana edad les regalan herramientas pequeñas, en la Amazonía será un arco para que desarrolle las destrezas del manejo de la flecha para cazar y pescar, en los Andes serán las picotas y palas en miniatura para que los niños también produzcan en pequeñas parcelas, denominadas en algunos lugares *thamis* (Zambrana, 2008: 146-157). Esas chacras infantiles les son entregadas a los niños por los padres para que aprendan a sembrar y cosechar, participan de la selección de semillas para que aprendan a manejar la información genética de la comunidad. Ahí les enseñan a producir. En ese sentido, como veremos más adelante, el territorio es una construcción epistemológica donde los niños aprenden y las sociedades se reproducen socialmente.

La investigación sobre conocimientos indígenas y pluralismo epistemológico se estructura en base a las siguientes propuestas temáticas:

1. Análisis de las lógicas de construcción de los conocimientos indígenas y sus formas de transmisión social a las generaciones más jóvenes.
2. Sistema de cosmovisiones y sus implicaciones en sistemas sociales concretos
3. Formas de religiosidad, simbolismo y grafías en los tejidos y las cerámicas como una forma de construcción de sentido en las sociedades indígenas.
4. Manifestaciones estéticas de los pueblos indígenas y su reproducción social mediante la socialización primaria y secundaria.
5. Las formas de autorepresentación históricas en la sociedad indígena
6. Sistemas de gestión de instituciones indígenas. Análisis de la cultura organizacional y de gestión educativa.
7. El conocimiento tecnológico y productivo indígena agrícola, pecuario, caza, pesca, extracción de frutas silvestres y manejo del territorio.
8. El manejo de recursos naturales (Estudios de caso de manejo del recurso naturales específicos como agua, bosque, humedales, germoplasma y otros que describan y analicen las normas sociales de acceso y gestión de esos recursos naturales).
9. Derecho comunal y pluralismo jurídico
10. Derechos territoriales y educación en las sociedades indígenas.
11. Concepciones de salud y nutrición de las sociedades indígenas y el conocimiento de hierbas medicinales.

4.2- La gestión del conocimiento y la construcción curricular

La construcción de currículos propios está ligada a la descentralización del sistema educativo, a la posibilidad de fortalecer escuelas autónomas y docentes que impulsen reales procesos de desarrollo curricular, regionalicen los contenidos de la educación y respondan a las necesidades básicas de aprendizaje de las comunidades indígenas. Sin embargo, además de esta

necesaria descentralización administrativa y pedagógica, es necesaria una orientación nueva de la formación docente para incentivar la construcción curricular que responda a las culturas y las lenguas de los pueblos indígenas. En primer lugar, los institutos de formación docente deben crear maestros investigadores, que reflexionen y analicen sus propias prácticas pedagógicas en procesos metacognitivos, al mismo tiempo, que investiguen los conocimientos previos que tienen sus estudiantes y las sociedades donde viven y realizan su trabajo. Falta que el docente investigue los procesos de socialización primaria de los niños que asisten a la escuela y la construcción epistemológica del territorio donde viven que realizan las comunidades por medio de sus sistemas productivos, así como las determinaciones socio culturales de los pueblos indígenas en sus propios sistemas educativos, sus formas de aprendizaje cultural, sus escenarios de aprendizaje propios, sus metodologías y sistemas de evaluación que utilizan para educar a los niños indígenas. Obviamente, esto supone dar una autonomía al maestro que el antiguo sistema no percibía siquiera y supone también una refuncionalización del rol del maestro ya no como agente exclusivamente transmisor de conocimientos, sino como alguien que también devela, investiga y valora los conocimientos de la comunidad en la que trabaja. Esto sin duda supone transformar la imagen de un docente que reprime la identidad étnica a un docente que afirma la autoestima de los niños indígenas e impulsa el respeto a la cultura de los mayores.

A partir del análisis concreto de diferentes procesos construcción de currículos indígenas implementados en los distintos países de América Latina, la línea de investigación propuesta pretende brindar algunos criterios que permitan a las organizaciones indígenas diseñar currículos propios en sus territorios y participar en la introducción de conocimientos y estrategias metodológicas indígenas en la educación escolar. Se intenta contribuir a las reflexiones y el diálogo que están produciendo académicos latinoamericanos sobre procesos de diversificación curricular, servir de insumo analítico a los diferentes ministerios de educación de la región y ser un referente teórico y metodológico de los maestros y de los institutos de formación docente en los países participantes de la maestría en EIB del PROEIB Andes, pero fundamentalmente proveer de

instrumentos metodológicos y teóricos a las organizaciones indígenas para el diseño de una educación propia en sus territorios. Por medio de las tesis y los resultados de la investigación comparativa, se intentará contribuir a generar esa reflexión de parte de los agentes educativos mencionados sobre la implementación de currículos indígenas.

El pluralismo epistemológico y el trabajo con los saberes indígenas permitirá ir más allá del simple bilingüismo y hacer una real educación intercultural, un diálogo de sistemas epistemológicos y de distintas formas de construcción simbólicas para la transmisión de conocimientos específicos que ayuden a la comprensión de prácticas sociales concretas y sirvan para el desarrollo de las formas históricas de vida de las sociedades indígenas y sus proyecciones al futuro afirmando sus identidades y fortaleciéndose en los nuevos escenarios de la sociedad global y de los estados plurinacionales que actualmente se perfilan y construyen socialmente. De esta manera, la educación podrá contribuir a fortalecer los proyectos históricos de los pueblos indígenas y sus demandas sobre el acceso al territorio y el manejo de los recursos naturales existentes en ellos. Significando, así, la educación un real empoderamiento político de los pueblos indígenas en relación a la sociedad nacional y global.

El recuperar estos saberes producidos por las sociedades indígenas es considerado de importancia para alcanzar la calidad en los procesos educativos, ya que significa recuperar los saberes previos de los niños que asisten a la escuela y con ello permitir construir procesos cognitivos significativos en el aula que no sean mecánicos, sean más sostenibles, con raíces socioculturales más sólidas en los procesos socio económicos que viven las comunidades.

Por otra parte, una investigación sobre las estrategias metodológicas utilizadas por las sociedades indígenas para transmitir conocimientos podría enriquecer los procesos de enseñanza aprendizaje en las escuelas y hacerlas más eficientes y de mejor calidad en contextos rurales donde está concentrada la población indígena. La incorporación de esos saberes y estrategias metodológicas permitirán construir una base pedagógica consistente en los niños y niñas que asisten a las escuelas para impulsar nuevos procesos de aprendizaje en relación al conocimiento

científico de la sociedad global, ya no basados en la repetición y la memoria de la escuela tradicional, impidiendo además así que la diversificación curricular contribuya, de otra manera, a generar procesos de exclusión e inequidad de los niños y niñas indígenas. La diversificación curricular, más bien contribuirá a la construcción de la ciudadanía de los indígenas en los estados plurinacionales, pero, al mismo tiempo, planteará la interculturalidad como elemento central de la construcción de esa ciudadanía en la diferencia y la diversidad y no en la homogeneidad que impulsaron históricamente los estados nacionales por medio de la educación tradicional.

Algunos de los temas específicos de este eje son:

1.-Construcción epistemológica del territorio

- Escenarios de aprendizaje
- Agentes educativos locales
- Metodologías de aprendizaje
- Sistemas de evaluación

2.- Educación indígena

- La enseñanza de los valores y ética indígena
- La metodologías de enseñanzas y aprendizajes culturales
- Planificación educativa y currículos culturales.
- Sistemas de evaluación de aprendizajes culturales

4.3.- El manejo de los recursos naturales

La demanda política de los pueblos indígenas y la defensa intransigente del derecho al territorio se debe también, entre otras complejas causas, la manejo que los pueblos indígenas realizan de los recursos naturales que existen en sus territorios y sobre los cuales basan sus estrategias económicas y de subsistencia. Ese manejo complejo de los recursos naturales determina el conocimiento del territorio y el comportamiento de las plantas y los animales que son fundamentales para la conservación de la biodiversidad. En este sentido, la línea buscará propiciar

investigaciones sobre la relación entre multiplicidades culturales y lingüísticas y el manejo humano de la diversidad biológica.

Manejo de recursos naturales y genéticos

- Sistemas de producción, rotación de suelos, asociación de cultivos, sistemas de riego.
- Formas de almacenamiento de postproducción
- Manejo de información genética (selección de semillas, injertos, polinización artificial, trasplante de plantines)
- Sistemas de riego y manejo de pastizales, territorios de caza y pesca
- Extracción de recursos naturales relacionados a la etnomedicina
- Manejo de bosques.

Finalmente se debe destacar que esta línea de investigación ofrece posibilidades de ser trabajada desde las dos menciones existentes en el PROEIB: Gestión Educativa Intercultural y Educación Superior Intercultural. En Gestión Educativa claramente la línea se orienta al desarrollo de diseños curriculares y proceso que sean participativos y una educación que respondan a las necesidades socio económicas y de aprendizaje de las sociedades locales y regionales y a la solución de sus problemas productivos. En esta misma orientación la diversificación curricular pretende producir transformaciones concretas en las prácticas de aula. A partir de la mención en Educación Superior se pretende trabajar desde la perspectiva del pluralismo epistemológico y supone una revalorización de los saberes indígenas y locales y una nueva concepción de la función de la educación misma que hace necesario el pluralismo gnoseológico, la revalorización de los saberes locales y el planteamiento de nuevas políticas educativas de educación superior que supongan, al mismo tiempo, nuevas formas de gestión del conocimiento en las universidades. Estas nuevas forma de gestión requieren de criterios participativos de planificación y de una concepción de la gestión educativa que, así como pretende recuperar metodologías y conocimientos de las sociedades indígenas, campesinas y locales, también tendrá que plantearse nuevas formas de gestión institucional propias de estas sociedades y grupos subalternos.

V. REFERENTES CONCEPTUALES

La educación intercultural bilingüe en la concepción de los pueblos indígenas de Latinoamérica está íntimamente ligada a su proyecto político y a la construcción de ciudadanía en los Estados nacionales, hoy plurinacionales y la sociedad global (Moya, 1995, Portocarrero, Degregori, 2002). Las sociedades indígenas basan su sistema productivo en la agropecuaria y, consiguientemente, la lucha por la tierra fue una de sus demandas históricas fundamentales (Degregori, 1998, Molina, 1996, Martínez, 2000, Goudermann, 1997). En el contexto de esa reivindicación por la tierra se realizaron las reformas agrarias latinoamericanas más o menos a mediados del siglo XX. Sin embargo, desde entonces se han producido cambios significativos en las demandas indígenas y las formas de interpelación que realizan a los estados nacionales. La cada vez mayor escasez de los recursos naturales y su consiguiente constitución como bienes económicos de cada vez mayor valor, ha provocado el surgimiento de una nueva concepción indígena que es la de territorio que abarca más que la mera tierra productiva y apunta más bien a una gestión social de los recursos naturales. El manejo del recurso agua, cada vez más escaso en la zona andina y que significa conflictos más numerosos y agudos, entre las necesidades urbanas de agua y las de los sistemas de “regantes” campesinos e indígenas en la región andina, el manejo de los recursos forestales y de biodiversidad en la Amazonía Sudamericana, han transformado las demandas indígenas, tanto políticas como educativas y es cada vez más clara su reivindicación, ya no sólo de tierra productiva, sino de territorios históricos propios y de su derecho sobre el manejo de los recursos naturales que se encuentran en ellos (Prada, 2010, Morales, 1998, Peigne, 1984, Urquillas, 1999). Por otra parte, ya en relación concreta con la educación, el territorio del pueblo indígena es también un espacio de construcción social del conocimiento, en él los niños indígenas aprenden sobre las plantas, los animales, sus interrelaciones y los diferentes pisos ecológicos, además de las relaciones económicas y sociales que en esos territorios se desarrollan. En este sentido, el territorio además de ser una construcción social, es también un espacio de conocimiento

y de memoria social para las comunidades indígenas (Prada, 2010, Montaluisa, 1989, Ceidis, 2000).

Además de estos aspectos políticos y sociales, el pluralismo epistemológico y la diversificación curricular, como procesos de incorporación de los conocimientos locales en las prácticas de aula, presupone ya una resignificación de la comprensión de lo que es el currículo, tanto en su fase de diseño como de implementación. Supone un cruce de prácticas diversas y la implicación de diferentes agentes educativos, en los cuales el docente es más un facilitador de procesos que alguien que se guía por contenidos y metodologías prescritas en el currículo. En esa dimensión el currículo es una opción cultural del sistema educativo, pero una opción de las culturales subalternas que hasta ahora fueron subordinadas por las prácticas educativas homogeneizantes. En ese sentido, la diversificación curricular apunta a flexibilizar y abrir el currículo a nuevos contenidos y otros agentes educativos, así como también a construir espacios de aprendizaje ya no centrados exclusivamente en el aula y con metodologías no repetitivas.

La diversificación curricular supone un diálogo interepistemológico de saberes que permita la incorporación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los saberes previos que los niños que asisten a las escuelas han construido en sus procesos de socialización primaria en las comunidades indígenas. Esta incorporación no es mecánica, sino supone un respeto por los propios agentes educativos locales y no se refiere sólo a los contenidos del saber indígena, sino que se orienta integralmente a las metodologías de transmisión de esos conocimientos. En esta redefinición de la práctica educativa y de sus ámbitos que significa la diversificación curricular también cambian las funciones de los docentes, quienes ya no poseen sólo el rol de transmisores de conocimientos en los que fueron formados en las tradicionales escuelas de formación docente, sino que tendrán que constituirse más en maestros investigadores, quienes además de observar y reflexionar sobre las actividades del aula y los procesos de aprendizaje, tendrán que investigar las condiciones de producción y transmisión de conocimientos en las comunidades donde trabajan.

VI. METODOLOGÍA

Los diseños metodológicos serán diferentes para cada uno de los países donde se lleve a cabo la investigación, según sus características culturales propias y los objetivos específicos a alcanzarse en cada país; sin embargo, para permitir la investigación comparativa, la característica metodológica común será la etnografía de aula y la investigación cualitativa y etnográfica en las comunidades. La investigación será etnográfica porque en primera instancia pretende recabar información en el contexto de una comunidad indígena, describiendo detalladamente el comportamiento y percepciones de los diferentes actores involucrados en el quehacer educativo. La reconstrucción de esta red compleja de interacciones y formas incluso diferentes de construcción social de conocimientos y de transmitirlos implica un descentrar la educación fuera de la escuela, hacia los espacios comunales de socialización de conocimientos.

La base de la línea son las investigaciones que los estudiantes realicen tanto en las investigaciones de los primeros semestres como para la tesis. El responsable de la línea construirá un horizonte comparativo a esos trabajos e intentará interrelacionarlos tanto a nivel teórico, como metodológico. Al mismo tiempo, llevará a cabo investigaciones concretas que fortifiquen la línea y signifiquen contribuciones metodológicas a la formación de los estudiantes de la maestría y al desarrollo de las propuestas de las organizaciones indígena en torno a una educación propia descolonizada.

Los instrumentos a utilizarse en las investigaciones serán cualitativos:

- Entrevistas a profundidad
- Historia de vida
- Grupos focales
- Etnografía de aula
- Mapas conceptuales y parlantes.

BIBLIOGRAFÍA

AIDSESEP; ISP LORETO

1998. **Programa curricular diversificado de educación primaria intercultural bilingüe para los pueblos indígenas amazónicos.** Iquitos: ISP Loreto.

Albó, Xavier

2003 **Pueblos indios en la política.** Cochabamba: CIPCA.

Aylwin, José

1995 **Comunidades indígenas de los canales australes: Antecedentes históricos y situación actual.** Temuco: CONADI

Araújo e Oliveira, João Batista

2001 “Educación media en América Latina: diversificación y equidad, pp.207-229. En: **UNESCO. Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe.** Santiago de Chile: UNESCO. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe. Santiago, 23-25 de agosto de 2000.

Asociación de Cabildos del Norte de Cauca r

1995 **Diseño de un currículo comunitario.** Fichas de estudio para los microcentros escritas a partir de los aportes de los seminarios talleres del proyecto educativo institucional PEI de Toribio y Tacueyó. Documento preliminar para ser revisado, corregido y ampliado. Fusagasugá: Fundación Caminos de Identidad.

Balza Alarcón, Roberto

2001 **Tierra, territorio y territorialidad indígena: un estudio antropológico sobre la evolución en las formas de ocupación del espacio del pueblo indígena chiquitano de la ex-reducción jesuita de San José.** Santa Cruz: IWGIA.

Barriga, Lady; Klappe, Marike

1996 **Guía para profesores capacitadores de la Amazonía, Oriente y Chaco.** La Paz: Ministerio de Educación.

Boisier, Sergio

1992 **El difícil arte de hacer región. Las regiones como actores territoriales del nuevo orden internacional. Conceptos, problemas y métodos.** Cusco: Centro Bartolomé de las Casas.

CEBIAE

1991 Educación y saber andino. Sistematización de experiencias institucionales
Iquique: CEBIAE

CEIDIS

2000 **Conflictos y Políticas Interculturales: Territorios y educaciones.** Cochabamba: CEIDIS, Centro de Estudios Superiores Universitarios, CESU, Centro de Comunicación y Desarrollo Andino, CENDA.

CENDA

1997 Mesa redonda: "**Problemática de la implementación de la Reforma Educativa y propuesta educativa campesina en Cochabamba. Hacia la curricula diversificada y los maestros campesinos**". Cochabamba: CENDA

Degregori, Carlos Ivan

2000 "Panorama de la antropología en el Perú: del estudio del Otro a la construcción de un Nosotros diverso". En: **No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana.** Carlos Iván Degregori Editor. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

1998 **Comunidades: Tierra, instituciones, identidad.** Carlos Iván Degregori editor. Lima: Diakonia – CEPES - Arariwa

Educación Bilingüe Intercultural

1992 **Curriculum para la educación primaria bilingüe intercultural. De la nacionalidad quichua de la Sierra Ecuatoriana con la programación de estudios en las diferentes áreas.** Quito: GTZ.

Escuelas sin Fronteras

1998 **Modelo de curriculum de educación bilingüe intercultural.** s.c.: Escuelas sin Fronteras.

Gigante, Elba; Lewin, Pedro; Varese, Stefano

1986 **Seminario taller: Elaboración de curriculum intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza en y de la lengua materna.** Santiago: UNESCO.

Gimeno Sacristán, José

1996 **El curriculum: Una reflexión sobre la práctica.** 5a ed. Madrid: Morata.

Gonzales, Germán

s.f **Un curriculum para el mundo aymara.** Arica: Universidad de Tarapacá.

Gordillo, José M.

2000 **Campeños revolucionarios en Bolivia: identidad, territorio y sexualidad en el Valle Alto de Cochabamba 1952-1964.** La Paz: CEP.

Green Mamipiniktikinya, Abadio; Cardozo, Marta; Ochoa, Reinaldo

s.f **Currículo tule. Ipkikuntiwala.** Asociación de Cabildos Indígenas de Antioquía. s. f.

Heredia, Walter (compilador)

1995 **Nuestra Amazonía. Hablan los pueblos indígenas.** Cochabamba: Unidad del Trópico.

Kemmis, Stephen

1993 **El currículo: más allá de la teoría de la reproducción.** 2º edición, Madrid: Morata

Lema Garrett, Ana María (compiladora)

1997 **Pueblos indígenas de la Amazonía Boliviana.** La Paz: IPE FIDA - CAF.

Letourneux, Catherine

1994 **Atlas de los ayllus de chayanta: territorio del suni.** Potosí: Programa de Autodesarrollo Campesino.

Macera Urquiza, Javier

1995 **Problemática educativa en las comunidades Chimanés. Estudio de casos en el territorio indígena Tsimane. Departamento del Beni, Bolivia.** La Paz: UNICEF.

Martínez, José A. (editor)

2000 **Atlas. Territorios indígenas en Bolivia. Situación de las tierras comunitarias de origen (TCO's) y proceso de titulación.** La Paz: CIDOB.

McKernan, James

1998 **Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos.** Madrid: Morata.

Ministerio de Asuntos Campesinos, Pueblos Indígenas y Originarios

2001 **Pueblos indígenas y originarios de Bolivia. Diagnóstico Nacional.** La Paz: Ministerio de Asuntos Campesinos, Pueblos Indígenas y Originarios.

Ministerio de Educación Perú.

1995 **Estructura curricular diversificada. 1º y 2º grados.**

Lima: ERA.

1995 **Estructura curricular diversificada. 3º y 4º grados.**

Lima: ERA

1995 **Estructura curricular diversificada. 5º y 6º grados.**

Lima: ERA

Molina, Raúl, Correa, Martín

1996 **Territorios y comunidades Pehuenches del Alto Bio Bio.** Santiago: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI)

Montaluisa, Luis

1989 **Comunidad, escuela y currículo:** Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural 4. Santiago: UNESCO. OREALC

Morales, Roberto (Compilador)

1998 **Ralco. Modernidad o etnocidio en territorio Mapuche.** Temuco – Chile: Instituto de Estudios Indígenas. Universidad de la Frontera

Moya, Ruth

1995 **Desde el aula bilingüe.** Cuenca: Universidad de Cuenca.

Muzás, Dolores; Blanchard, Mercedes; Jimenez, Angel; et al.

1995 **Diseño de diversificación curricular en secundaria.** Madrid: Narcea.

Nates, Beatríz, comp.

1999 **Territorio y cultura: territorios de conflicto y cambio sociocultural.** Manizales:
Universidad de Caldas.

Nates Cruz, Beatríz

2000 **De lo bravo a lo manso: territorio y sociedad en los andes (macizo colombiano).**
Quito: Abya-Yala.

Oliart, Patricia

2003 **Territorio, cultura e historia. Materiales para la renovación de la enseñanza sobre la sociedad peruana** Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP) Cooperación Alemana al desarrollo (GTZ).

Peigne, Alain

1994 **Territorialidad andina: Aproximación a la gestión del espacio intercomunal.**
Cusco: Centro Bartolomé de las Casas.

Portocarrero, Gonzalo y Carlos Ivan Degregori

2001 **Cultura y Globalización.** Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Instituto de Estudios Peruanos (IEP)

Proyecto EIB AMAZ

2010 *Diagnóstico sociocultural, sociolingüístico y socioeducativo de los pueblos caviteño, tsimane', mosetén, movima y takana.* Gobierno de Finlandia – UNICEF – PROEIB ANDES- UMSS. La Paz.

Proyecto EIB AMAZ

2010 *A' MO' DURUS IN - SABERES Y APRENDIZAJES DE LOS TSIMANE' Y MOSETÉN DE PILÓN LAJAS.* Gobierno de Finlandia - UNICEF – PROEIB ANDES- UMSS. La Paz:

Proyecto EIB AMAZ

2010 ***CHIDYE' YICDYE' JI'CHÄYITIDYES TSIMANE' TSUN – SABERES Y APRENDIZAJES DEL PUEBLO TSIMANE'***. Gobierno de Finlandia - UNICEF – PROEIB ANDES- UMSS. La Paz.

Proyecto EIB AMAZ

2010 ***TSINSI TSÄ'SI TSINSI CHHUYITIDYE – NUESTRA VIDA – NUESTROS CONOCIMIENTO***. Pueblo Masetén de Covendo. Gobierno de Finlandia - UNICEF – PROEIB ANDES- UMSS. La Paz.

Proyecto EIB AMAZ

2010 ***AIBAWEKUANA ETSE PAMAPA AIBAWEKUANA TAKANA – SABERES Y APRENDIZAJE DEL PUEBLO TAKANA***. Gobierno de Finlandia – UNICEF – PROEIB ANDES- UMSS. La Paz.

Prada, Ramírez, Fernando

2010 **“Las Lenguas del Bosque. Crisis Alimentaria Posdesarrollo y Territorialidad Indígena en la Amazonia de Bolivia”**, En: Memorias del Congreso Cocinas Regionales Andinas, p. 269 – 289 Ed. Corporación Editora Nacional Quito, Ecuador 2010

PRADA, Ramírez Fernando

2008 **“Biodiversidad Animal y Gestión Territorial en Bolivia”**, En: Las Cocinas Andinas en el Plata, Biodiversidad Cultura y Gastronomía, p. 155 – 182 Ed. La Crujía Tucumán, Argentina 2008

PRADA, Ramírez Fernando

2006 **“Gestión Territorial, Tecnología y Producción Alimentaria”**, En: Desde los Andes al Mundo Sabor y Saber, Segundo Congreso de las Cocinas Andinas, p. 109 - 126 Ed. Data Copy Ltda. Santiago, Chile

PRATEC

1990 Ciencia y saber campesino andino. Conflicto y complementariedad

Lima: PRATEC.

Sánchez Enrique

1998 **Los pueblos indígenas de Colombia 1997: Desarrollo y territorio.** Santafé de

Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

Santos Guerra, Miguel Angel

2001 **La escuela que aprende.** 2a ed. Madrid: Morata.

Schimpf-Herken, Ilse, comp.; Jung, Ingrid, comp.

2002 **Descubriéndonos en el otro: estrategias para incorporar los problemas sociales de la comunidad en el currículo escolar.** Santiago de Chile: LOM. DSE. 2002

Solano, Félix

1993 **La educación en el territorio federal Amazonas. Espacio, sociedad y educación.** Quito: ABYA-YALA.

Tamayo, Ana María

1999 **Legislación y derechos indígenas en el Perú.** Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP).

Uquillas, Jorge (coordinador)

1998 **Doce experiencias de desarrollo indígena en América Latina.** La Paz: Fondo para el desarrollo de los pueblos indígenas de América Latina y el Caribe.

Vega, Leonardo

1998 **Atlas cultural de la Amazonía colombiana: la construcción del territorio en el siglo XX.** Santa Fe de Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología.

West, Robert

2000 **Las tierras bajas del Pacífico colombiano.** Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.