



Estado Plurinacional de Bolivia
Ministerio de Educación



Diagnóstico sociocultural, sociolingüístico y socioeducativo

de los pueblos cavineño, tsimane', mosetén, movima y takana



Estado Plurinacional de Bolivia
Ministerio de Educación

Diagnóstico sociocultural, sociolingüístico y socioeducativo

de los pueblos cavineño, tsimane', mosetén, movima y takana

Diagnóstico sociocultural, sociolingüístico y socioeducativo de los pueblos cavineño, tsimane', mosetén, movima y takana.

Primera edición: 2010

Depósito Legal: 4-1-520-10

Proyecto EIBAMAZ

Organizaciones indígenas

Consejo Regional Tsimane'-Mositén (CRTM)

Gran Consejo Tsimane' (GCT)

Organización del Pueblo Indígena Mosetén (OPIM)

Consejo Indígena del Pueblo Takana (CIPTA)

Subcentral del Pueblo Indígena Movima (SPIM)

Organización Indígena Cavineña (OICA)

Equipo de investigación

Coordinadores generales

Pedro Plaza Martínez

Fernando Prada Ramírez

Coordinador de campo:

Amilcar Zambrana Balladares.

Investigadores de las Organizaciones indígenas

Clemente Caimani J. (CRTM)

Juan Huasna B. (OPIM)

Luciano Roca (GCT)

Alfredo Tabo (OICA)

Vicente Beyuma (CIPTA)

Melvin Rossel (SPIM)

InvestigadoresUMSS/ Proeib Andes

Cristian Salvatierra

Miguel Soria

Verónica Tejerina

Silvana Campanini

Jazmín Daza

Víctor Hugo Mamani

Apoyo financiero

Cooperación del Gobierno de Finlandia

UNICEF

Coordinación general y asistencia técnica UNICEF

Adán Pari Rodríguez

Edición y diagramación

Alvaro Cuéllar

Diseño de tapa y portadillas

Retoque y ajuste de color

René Chuquimia Guerreros

Este libro es propiedad de los pueblos takana, mosetén, tsimane', movima y cavineño. Se permite la reproducción total o parcial de este libro sólo cuando no tenga fines comerciales ni de lucro, citando siempre la fuente.

Índice

1.	Introducción	13
1.1.	Diseño metodológico	15
1.1.1.	<i>Ubicación</i>	15
1.1.2.	<i>Límites provinciales, departamentales, étnicos</i>	16
1.1.3.	<i>Diseño de la investigación</i>	18
1.1.3.1.	<i>Las etapas de la investigación</i>	20
1.1.3.2.	<i>Procesamiento de datos</i>	20
1.1.4.	<i>Estadísticas generales</i>	21
1.1.4.1.	<i>Situación demográfica</i>	21
1.1.4.2.	<i>Situación educativa</i>	25
1.2.	Lugar del estudio	30
2.	Situación sociolingüística	33
2.1.	Situación sociolingüística de los pueblos indígenas	35
2.1.1.	<i>Bilingüismo y monolingüismo</i>	35
2.1.2.	<i>Situación sociolingüística en los pueblos estudiados</i>	36
2.1.2.1.	<i>Lenguas habladas</i>	36
2.1.2.2.	<i>Competencias en las lenguas habladas en cada pueblo</i>	38
2.1.3.	<i>Situación sociolingüística en los alumnos</i>	39
2.1.3.1.	<i>Lenguas de los alumnos</i>	39
2.1.3.2.	<i>Lenguas por pueblos</i>	41
2.1.3.3.	<i>Castellano y lenguas indígenas</i>	41

2.1.3.4.	<i>Competencias lingüísticas en lenguas indígenas y castellano</i>	41
2.2.	Lenguas indígenas según el trabajo de campo	44
2.2.1.	<i>Lenguas en el pueblo cavineño</i>	44
2.2.1.1.	<i>Lenguas existentes</i>	44
2.2.1.2.	<i>Varietades escritas (alfabetos) y producción escrita</i>	44
2.2.1.3.	<i>Varietades dialectales, parentesco con otras lenguas</i>	45
2.2.1.4.	<i>Valoración social de la lengua</i>	46
2.2.1.5.	<i>Ámbitos de uso</i>	47
2.2.1.6.	<i>Competencias lingüísticas</i>	48
2.2.2.	<i>Lenguas en el pueblo tsimane'</i>	49
2.2.2.1.	<i>Lenguas existentes</i>	49
2.2.2.2.	<i>Varietades escritas (alfabetos) y producción escrita</i>	49
2.2.2.3.	<i>Varietades dialectales, parentesco con otras lenguas</i>	50
2.2.2.4.	<i>Valoración social de la lengua</i>	50
2.2.2.5.	<i>Ámbitos de uso</i>	51
2.2.2.6.	<i>Competencias lingüísticas</i>	52
2.2.3.	<i>Lenguas en el pueblo mosetén de Pilon Lajas</i>	53
2.2.3.1.	<i>Lenguas existentes</i>	53
2.2.3.2.	<i>Varietad escrita (alfabeto) y producción escrita</i>	53
2.2.3.3.	<i>Varietad dialectal y parentesco</i>	54
2.2.3.4.	<i>Valoración social de la lengua</i>	54
2.2.3.5.	<i>Ámbitos de uso</i>	54
2.2.4.	<i>Lenguas en el pueblo mosetén de Covendo</i>	54
2.2.4.1.	<i>Lenguas existentes</i>	54
2.2.4.2.	<i>Varietades escritas (alfabetos) y producción escrita</i>	56
2.2.4.3.	<i>Varietades dialectales, parentesco con otras lenguas</i>	57
2.2.4.4.	<i>Valoración social de la lengua</i>	58

2.2.4.5.	<i>Ámbitos de uso</i>	60
2.2.4.6.	<i>Competencias lingüísticas</i>	61
2.2.5.	<i>Lenguas en el pueblo movima</i>	63
2.2.5.1.	<i>Lenguas existentes</i>	63
2.2.5.2.	<i>Variedades escritas</i>	63
2.2.5.3.	<i>Variedades dialectales y parentesco</i>	64
2.2.5.4.	<i>Valoración social de la lengua movima</i>	64
2.2.5.5.	<i>Ámbitos de uso de la lengua movima</i>	64
2.2.5.6.	<i>Competencias lingüísticas</i>	66
2.2.6.	<i>Lenguas en el pueblo takana</i>	66
2.2.6.1.	<i>Lenguas existentes</i>	66
2.2.6.2.	<i>Variedades escritas (alfabeto) y producción escrita</i>	67
2.2.6.3.	<i>Variedades dialectales, parentesco, con otras culturas</i>	67
2.2.6.4.	<i>Valoración social de la lengua</i>	67
2.2.6.5.	<i>Ámbitos de uso</i>	69
2.2.6.6.	<i>Competencias lingüísticas</i>	70
2.3.	Resumen	70
3.	Situación sociocultural	73
3.1.	Organización social	75
3.1.1.	<i>Familia</i>	75
3.1.2.	<i>Roles y funciones</i>	76
3.1.3.	<i>Derechos y obligaciones</i>	82
3.1.4.	<i>Espacios de convivencia social</i>	83
3.1.5.	<i>Alimentación</i>	84
3.2.	Organización comunitaria	85
3.3.	Organizaciones territoriales: Tierras Comunitarias de Origen	88

3.4.	Manejo de recursos naturales	92
3.4.1.	<i>Caza</i>	92
3.4.2.	<i>Pesca</i>	97
3.4.3.	<i>Recolección</i>	103
3.4.4.	<i>Medicina natural</i>	104
3.4.5.	<i>Concepciones de salud y enfermedad</i>	106
3.4.5.1.	<i>Enfermedades causadas por acontecimientos fortuitos</i>	106
3.4.5.2.	<i>Enfermedades causadas por contagio</i>	107
3.4.5.3.	<i>Enfermedades causadas por alimentarse con agua y comida en mal estado</i>	107
3.4.5.4.	<i>Enfermedades causadas por hechizos y por infringir las normas sociales</i>	107
3.4.6.	<i>Recursos forestales</i>	108
3.4.6.1.	<i>Recursos mineros</i>	112
3.4.6.2.	<i>Explotación de hidrocarburos</i>	114
3.4.7.	<i>Sistema productivo</i>	116
3.4.7.1.	<i>Agricultura</i>	116
3.4.7.2.	<i>Preparación de suelos y rotación</i>	117
3.4.7.3.	<i>Rotación de cultivos</i>	118
3.4.7.4.	<i>Manejo de agroquímicos y abonos naturales</i>	118
3.4.7.5.	<i>Calendario</i>	119
3.4.7.6.	<i>Mejoramiento y conservación genética</i>	119
3.4.7.7.	<i>Semillas</i>	119
3.4.8.	<i>Pecuario</i>	120
3.4.8.1.	<i>Animales criados</i>	120
3.4.8.2.	<i>Formas de adquisición y cría</i>	120
3.4.8.3.	<i>Artesanía</i>	121
3.5.	Manifestaciones culturales	125
3.5.1.	<i>Depositarios de la tradición oral comunitaria</i>	125

3.5.1.1.	<i>Historias míticas</i>	125
3.5.1.2.	<i>Ritos</i>	128
3.5.1.3.	<i>Anécdotas</i>	131
3.5.2.	<i>Músicas, canciones y danzas locales</i>	132
3.5.3.	<i>Relaciones con la sociedad nacional</i>	135
3.5.4.	<i>Mercado</i>	136
3.5.5.	<i>Medios de comunicación</i>	137
3.5.6.	<i>Cambio Cultural</i>	138
4.	Situación socioeducativa	141
4.1.	Socialización	143
4.1.1.	<i>En la comunidad</i>	143
4.1.2.	<i>Socialización en el hogar</i>	143
4.1.3.	<i>Socialización a través de la agricultura</i>	145
4.1.4.	<i>Socialización a través de la pesca</i>	147
4.1.5.	<i>Socialización a través de la caza</i>	151
4.2.	Escuela	155
4.2.1.	<i>Descripción de las unidades educativas</i>	155
4.2.2.	<i>Equipamiento</i>	156
4.2.3.	<i>Docentes</i>	159
4.2.4.	<i>Resumen de la atención por la modalidad multigrado</i>	163
4.2.5.	<i>Situación de la población estudiantil en las unidades educativas según género</i>	163
4.2.6.	<i>Años de escolaridad</i>	164
4.3.	Gestión Educativa	167
4.3.1.	<i>Estructura de la administración educativa</i>	167
4.3.2.	<i>Relaciones entre unidades educativas y direcciones distritales</i>	169
4.3.3.	<i>Elaboración de planes curriculares</i>	170

4.3.4.	<i>Aula multigrado</i>	171
4.3.5.	<i>Participación de la comunidad</i>	173
4.3.6.	<i>Lenguas en el ambiente escolar</i>	175
4.3.7.	<i>Problemas Educativos</i>	178
4.3.8.	<i>Experiencias de EIB en el ámbito escolar</i>	184
4.3.9.	<i>Materiales</i>	185
4.3.10.	<i>Enfoques y estrategias</i>	189
4.3.11.	<i>Interacciones en el aula</i>	194
4.4.	Percepciones	197
4.4.1.	<i>Percepciones de los actores educativos sobre la escuela</i>	197
4.4.2.	<i>Percepciones de los actores educativos sobre la EIB</i>	199
4.5.	Aulas	201
4.5.1.	<i>Pueblo cavineño</i>	201
4.5.1.1.	<i>Campo Bolívar, 20.07.06</i>	201
4.5.1.2.	<i>San Miguel, 27.07.06</i>	203
4.5.2.	<i>Pueblo tsimane'</i>	206
4.5.2.1.	<i>San Antonio, 18.07.06</i>	206
4.5.2.2.	<i>San Antonio, 19.07.06</i>	207
4.5.2.3.	<i>San Antonio, 20.07.06</i>	208
4.5.2.4.	<i>Los Manguitos, 26.07.06</i>	210
4.5.3.	<i>Pueblo mosetén</i>	212
4.5.3.1.	<i>San Luis Chico, 05.07.06</i>	212
4.5.3.2.	<i>Colegio Franz Tamayo, 21.07.06</i>	213
4.5.3.3.	<i>Colegio Franz Tamayo, Clase religión, 25.07.06</i>	218
4.5.4.	<i>Pueblo movima</i>	220
4.5.4.1.	<i>Jasschaja, 27.06.06</i>	220
4.5.4.2.	<i>Piraquinal, 17.08.06</i>	223

4.5.5.	<i>Pueblo takana</i>	225
4.5.5.1.	<i>Macahua, 20.06.06</i>	225
4.5.5.2.	<i>Villa Alcira, 26.07.06</i>	226
4.6.	Balance de las escuelas en los pueblo cavineño, tsimane', mosetén, movima y takana	228
5.	Conclusiones	231
5.1.	En lo metodológico	233
5.2.	En lo lingüístico	233
5.3.	En lo sociocultural	234
5.4.	En lo educativo	235
	Bibliografía	238

Índice de mapas

Mapa 1.	Ubicación de las TCO de los cinco pueblos indígenas	17
Mapa 2.	Áreas protegidas, Tierras Comunitarias de Origen	91
Mapa 3.	Concesiones Forestales en las Tierras Comunitarias de Origen estudiadas	111
Mapa 4.	Concesiones Mineras en las Tierras Comunitarias de Origen estudiadas	113
Mapa 5.	Concesiones hidrocarburíferas en las TCOs estudiadas	115

Índice de cuadros

Cuadro 1.	Frecuencias de cuestionarios por pueblos	19
Cuadro 2.	Boletas lingüísticas por pueblos	20
Cuadro 3.	Población por pueblo indígena y sexo	21
Cuadro 4.	Población total según municipios y auto identificación como indígena y no indígena	23
Cuadro 5.	Población total provincias, por áreas y autodenominación	24
Cuadro 6.	Población por municipios, por áreas y autodenominación	24

Cuadro 7. Tasa de analfabetismo según censos de 1976, 1992, 2001	25
Cuadro 8. Alfabetismo y analfabetismo según pueblos, sexo y edades	26
Cuadro 9. Tasas de alfabetismo y analfabetismo según pueblos, sexo y edades	27
Cuadro 10. Porcentajes de alfabetismo y analfabetismo en los pueblos indígenas de la región	28
Cuadro 11. Alfabetismo y analfabetismo en los pueblos indígenas estudiados	28
Cuadro 12. Tasas de alfabetismo y analfabetismo por pueblos	28
Cuadro 13. Comunidades en las que se desarrolló el trabajo	31
Cuadro 14. Bilingüismo en los pueblos indígenas visitados, 6 años o más	35
Cuadro 15. Lenguas habladas en los pueblos indígenas participantes	36
Cuadro 16. Lenguas habladas por pueblos, en números absolutos y (porcentajes)	37
Cuadro 17. Promedios de lenguas en cada pueblo	38
Cuadro 18. Lenguas habladas por los alumnos en porcentajes	40
Cuadro 19. Promedios de las lenguas habladas por los estudiantes	42
Cuadro 20. Competencia en lengua indígena y castellano	43
Cuadro 21. Presencia de la lengua originaria por pueblos	70
Cuadro 22. Organizaciones territoriales: Tierras Comunitarias de Origen	90
Cuadro 23. Carnadas	100
Cuadro 24. Matriz de Artesanías	122
Cuadro 25. Número de escuelas por pueblo	155
Cuadro 26. Unidades educativas	156
Cuadro 27. Equipamiento de aulas	157
Cuadro 28. Materiales de construcción y servicios básicos por pueblo	158
Cuadro 29. Situación docente en los seis pueblos	159

Índice de gráficos

Gráfico 1. Totales por pueblo y sexo	22
Gráfico 2. Condición de alfabetismo según sexo y pueblo indígena	29

Gráfico 3. Tasas de alfabetismo y analfabetismo por edades y sexo	30
Gráfico 4. Bilingüismo en los pueblos visitados	35
Gráfico 5. Porcentajes de hablantes del castellano y lenguas indígenas	37
Gráfico 6. Promedios de competencia en Castellano, L1 y L2	39
Gráfico 7. Lenguas habladas por los alumnos	40
Gráfico 8. Castellano y lenguas indígenas	41
Gráfico 9. Promedios en lenguas indígenas y castellano	43
Gráfico 10. Docentes titulados e interinos por pueblos	162
Gráfico 11 Porcentajes de población estudiantil según género	164

Abreviaciones y siglas

AIDSESP de Perú

CEPIB Central de Pueblos Indígenas del Beni

CEPILAP Central de Pueblos Indígenas de La Paz

CIDOB Central Indígena

CIPCUT Centro de Investigación y Preservación Cultural Chimanes

CIPTA Consejo Indígena de Pueblos Takanas

CIRABO Central Indígena de la Región Amazónica de Bolivia

COIAB de Brasil

COICA Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (integrada por CIDOB Bolivia, COIAB Brasil, CONFENAE Ecuador y otras organizaciones similares)

CONFENAE del Ecuador

CRTM Consejo Regional Tsimán-Mosetén, de Pílon Lajas

EIB Educación Intercultural Bilingüe

EIBAMAZ Programa de Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía

GCTs Gran Consejo Tsimán

ILV Instituto Lingüístico de Verano

INE Instituto Nacional de Estadística

MENT Misión Evangélica Nuevas Tribus

MES Misión Evangélica Suiza

OICA Organización Indígena Cavineña

OMIM Organización de Mujeres Indígenas Mosetenes

OPIM Organización del Pueblo Indígena Mosetén

OTB Organización Territorial de Base

PAEIB Proyecto Amazónico de Educación Intercultural Bilingüe

PROEIB Andes Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe en los Países de la Región Andina

RB-TCO Pílon Lajas Reserva de la Biosfera Pílon Lajas

SPIM Subcentral del Pueblo Indígena Movida



1

Introducción

El EIBAMAZ es un programa auspiciado por la cooperación del gobierno de Finlandia y operativizado por UNICEF. Ha sido diseñado con el fin de apoyar a la educación intercultural bilingüe en pueblos indígenas amazónicos pertenecientes a tres países de la región andina: Bolivia, Ecuador y Perú, y está constituido por tres componentes: formación docente, producción de materiales e investigación.

En 2006, por convenio con UNICEF, el PROEIB Andes - UMSS, se hace cargo del componente de investigación en Bolivia, y asume la elaboración de una línea de base como insumo a los componentes de formación y producción de materiales didácticos. La línea de base incluye los campos: (a) sociolingüístico, o el estado de uso y situación de las lenguas indígenas de la zona; (b) socioeducativo, o la situación educativa en los distritos educativos de la zona; y (c) sociocultural, o la situación de los pueblos indígenas, sus conocimientos y saberes.

1.1. Diseño metodológico

1.1.1. Ubicación

Los cinco pueblos amazónicos estudiados son el cavineño, el tsimane', el mosetén, el movima y el takana, que se encuentran en territorios aledaños a ríos caudalosos, arroyos y lagunas en los departamentos de Beni, La Paz y Pando, factores que les permitieron desarrollar la práctica de la pesca y la agricultura.

Cada uno de estos pueblos se encuentra situado en las siguientes regiones o zonas geográficas:

Las **poblaciones cavineñas** se hallan en las provincias Ballivián (cantón Cavinás del municipio de Reyes) y Vaca Díez (cantón Concepción del municipio de Riberalta) en el departamento del Beni; en las provincias Madre de Dios y Manuripi del departamento de Pando; y en la provincia



Casa cavineña Buen Destino (Foto: Silvana Campanini)



Pescando con anzuelo (Foto: Amílcar Zambrana)

Iturrealde del departamento de La Paz. Actualmente, forman parte del pueblo cavineño las siguientes comunidades: Baketi, Campo Bolívar, California, Galilea, Candelaria, Esperancita, Los Cayuses, Mapajo, Peñitas, San Salvador, Misión Cavinás, Natividad, Palmasola, Paraíso, Peña Guarayo, Santa Catalina, San Juan, San José, San Miguel, Francia, El Chorro, Las Islas, Montevideo, Las Mercedes, Santa Elena, Buen Destino, Los Ángeles, Costa Rica, Navidad, Buenos Aires, El Puenteado, Palma Flor, El Carmen, San Luis, Australia, Santa Anita, Carmen Alto, Cavador, Windsor, Tres Estrellas y 5 de Junio.

El **pueblo tsimane'** está asentado en las provincias Ballivián, Moxos y Yacuma del departamento del Beni; en los municipios de San Borja, Rurrenabaque, San Ignacio y Santa Ana, en las cercanías de los ríos y arroyos Maniqui, Curibamba, Matos, Quiquibey, Colorado, Apere y Chevejecuré que confluyen en el Mamoré.

El **pueblo mosetén** tiene asentamientos distribuidos en la Tierra Comunitaria de Origen (TCO) Mosetén

y la TCO Pilón Lajas, y algunas poblaciones mosetenes comparten su territorio con comunidades pertenecientes a otros pueblos. Así, la TCO Mosetén, situada en el departamento de La Paz, tiene dos segmentos territoriales: el Bloque A en las provincias Larecaja y Teoponte, y el Bloque B en la provincia Nor Yungas, en la zona Alto Beni. Algunas comunidades son de origen mosetén, como Santa Ana de Mosetén, Inicua y Muchanes en el Bloque A, y Covendo, San José de Covendo y Villa Concepción en el bloque B. Otras comunidades cuentan con un número parcial de miembros de origen trinitario, tal es el caso de Simay y San Pedro de Cogotay.

En la **TCO Pilón Lajas** existen 20 comunidades con miembros de origen mosetén, tsimane' y takana, las cuales se distribuyen de la siguiente manera: a) comunidades adyacentes al río Quiquibey; b) comunidades aledañas al río Beni; y c) comunidades ubicadas sobre la carretera La Paz - Rurrenabaque.

Los **pueblos movimas** históricamente se han situado a lo largo del río Himana, actualmente conocido como río Mamoré, y en la actualidad están distribuidos en 27 comunidades asentadas a lo largo del Mamoré y otros ríos, como el Rápulo, el Matos, el Yacuma, y a orillas de los lagos Huachuna, Lago Largo, Rogaguado y Ginebra.

Las **comunidades takanas** están ubicadas en los departamentos de Beni, Pando y la mayor parte en La Paz. En la provincia Iturrealde del departamento de La Paz viven cerca de los ríos Madidi al Norte, Beni al Oriente y Tuichi al Sur, siendo Tumupasha, Ixiamas, Tahua y San Buenaventura, los cuatro principales centros de población takana.

1.1.2. Límites provinciales, departamentales, étnicos

En el siguiente mapa se marcan las tierras comunitarias de origen (TCO) de los cinco pueblos que forman parte de la presente investigación.

1.1.3. Diseño de la investigación

El diseño metodológico ha supuesto una novedosa e inventiva estrategia de investigación que ha buscado superar tanto las dicotomías etnocéntricas entre investigadores e investigados, así como las contradicciones epistemológicas entre la academia y los saberes locales. Se ha buscado permanentemente un equilibrado diálogo intercultural de esos dos horizontes culturales distintos del conocimiento disciplinario de las ciencias sociales y los saberes que históricamente han construido los pueblos indígenas.

Para trascender las prácticas clásicas de la investigación social (a saber: la tradicional obtención de información por un investigador de los conocimientos de los informantes que proporcionan los datos) constituimos un equipo de investigadores integrado por estudiantes de la

Universidad Mayor de San Simón, quienes hicieron pareja con investigadores indígenas nominados por sus organizaciones de base. De este modo, los investigadores de la universidad, los investigadores indígenas y los comunarios organizaron los datos de manera participativa y horizontal. Además, las acciones de investigación fueron realizadas bajo la autorización y consentimiento de las organizaciones de base.

La investigación estuvo precedida por la formación de los participantes de la universidad y los representantes de las organizaciones de base a través de talleres prácticos y de un acompañamiento permanente de las actividades de la investigación.

Para alcanzar estos objetivos: (a) se privilegiaron prolongadas y continuas estadías del equipo de investigación en las comunidades para facilitar los contactos directos del equipo de investigación con



Participantes del taller de sabias takanas. Comunidad Tumupasha (Foto Silvana Campanini).

las personas a fin de registrar las opiniones y sugerencias de los propios habitantes de las comunidades, a través de conversaciones informales, en una relación dialógica horizontal; y (b) se conformaron equipos de investigación en cada uno de los pueblos indígenas integrados por un investigador de la universidad y un investigador indígena, quien, en lo posible, utilizó formas propias de producción de conocimientos de su pueblo, tanto en las conversaciones con los comunarios como en las formas de registro de la información en sus diarios de campo.

Uno de los frutos de este trabajo con investigadores de cada uno de los pueblos indígenas fue la presentación de ponencias individuales en el marco del VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, realizado en Cochabamba en octubre de 2006. En esa oportunidad, cada participante presentó una ponencia independiente, que se caracterizó por impulsar tanto los aspectos orales de las culturas indígenas, como el desafío de construir o elaborar textos escritos para que sean los propios indígenas quienes reflexionen y escriban acerca de sus propias realidades socioeducativas en cada uno de sus pueblos.

En ese escenario, si bien la investigación tuvo un carácter cualitativo, también se incluyeron datos cuantitativos. La investigación cualitativa tuvo una orientación etnográfica, cuyos principales objetivos fueron registrar las prácticas áulicas que los docentes llevan a cabo con los estudiantes y recoger las percepciones de las personas sobre sus sistemas de conocimientos, la misión de la educación y la tradición oral en sus comunidades. El carácter etnográfico de la investigación también se refleja en su orientación hacia la observación de los acontecimientos en el medio social y étnico en el que ocurren, lo que permitió una mejor comprensión de los fenómenos estudiados. Esta metodología hizo posible que la investigación se aproxime más a las estructuras de pensamiento de

los propios pueblos indígenas estudiados ya que permitió triangular la información entre las opiniones de los actores entrevistados y las observaciones realizadas en su propio contexto sociocultural.

Por su parte, el componente cuantitativo de la investigación tuvo como objetivo recabar la información de la línea base del proyecto acerca de las estadísticas educativas y sociolingüísticas de los pueblos investigados, que pudo realizarse, principalmente, por medio del cuestionario comunitario y la boleta lingüística.

Los cuestionarios incluyeron preguntas puntuales para (a) la identificación de los participantes, (b) sus opiniones con respecto a la escuela y la educación de los niños, y (c) sus conocimientos sociolingüísticos. Se aplicaron 708 cuestionarios, 287 dirigidos a mujeres (40,5%) y 420 a hombres (59,3%).

La distribución de los cuestionarios por pueblo se presenta en el cuadro siguiente:

CUADRO 1

Frecuencias de cuestionarios por pueblos

Pueblos	Frecuencia	Porcentaje
Takana	132	18,64
Movima	134	18,93
Cavineño	141	19,92
Mosetén	147	20,76
Tsimane'	154	21,75
Totales	708	100,00

En los porcentajes con respecto al total de cuestionarios aplicados, el rango va de 18,64% de los takana hasta 21,75% de los tsimane'. En el pueblo mosetén se aplicaron 147 cuestionarios en total, distribuidos del siguiente modo: 87 cuestionarios en Covendo (12,29% del total) y 60 en Pílon Lajas (8,47% del total).

La boleta lingüística se aplicó específicamente a los alumnos de los cinco pueblos que se encontraban en clases durante nuestra última salida de campo. En esta boleta se recoge la siguiente información: identificación, lenguas que habla, autoevaluación de las competencias lingüísticas (entender, hablar, leer, escribir), lenguas de los parientes, y expectativas lingüísticas.

Se llenaron 2.020 boletas lingüísticas en los cinco pueblos estudiados, de acuerdo a la relación siguiente:

CUADRO 2

Boletas lingüísticas por pueblos

Pueblos	Frecuencias	Porcentajes
Cavineño	585	29,0
Tsimane'	171	8,5
Mosetén	219	10,8
Movima	549	27,2
Takana	496	24,6
Total	2.020	100,0

Las boletas lingüísticas fueron aplicadas tanto por los investigadores del EIBAMAZ como por los docentes de las unidades educativas bajo la supervisión de las direcciones distritales y de unidad.

1.1.3.1. Las etapas de la investigación

Las tres etapas de la investigación tuvieron las siguientes características:

Primera etapa: se capacitó a los investigadores universitarios, egresados de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Idiomas de la UMSS. Primero, se realizó la revisión de material bibliográfico sobre técnicas de investigación y sobre los pueblos indígenas con los cuales se iba a trabajar. Luego, los investigadores elaboraron una

monografía por pueblo, a fin de familiarizarse con los contextos en los cuales se iba a desarrollar el estudio. Sobre esa base, realizaron un primer diseño de la investigación, incluyendo los instrumentos. Luego de las revisiones y correcciones realizadas por los coordinadores, los instrumentos se validaron en Cochabamba.

Segunda etapa: se capacitó a los investigadores indígenas en Rurrenabaque y se reformuló el diseño, a fin de incorporar las sugerencias de los investigadores indígenas, quienes frecuentemente hicieron observaciones desde el horizonte cultural de sus propios pueblos.

Tercera etapa: consistió en una validación conjunta de los instrumentos en la comunidad de Real Beni. En esta oportunidad, el equipo de investigación completo –coordinadores, investigadores indígenas e investigadores en formación– aplicó los instrumentos en la comunidad y recibió la retroalimentación correspondiente de parte de los propios comuneros del pueblo mosetén y takana, como por ejemplo las preguntas que no estaban formuladas con claridad, las partes del cuestionario que había que reformular y las preguntas nuevas que había que añadir. El diseño fue flexible desde un comienzo y se modificó de acuerdo con las circunstancias concretas y específicas de la realidad del sistema educativo y de los pueblos estudiados, además de las demandas de las comunidades.

1.1.3.2. Procesamiento de datos

El procesamiento de datos se inició en el campo con la transcripción de casetes de audio y de los registros de los cuadernos de campo y diarios de investigación. En el diseño de investigación se previeron estadías de tres semanas de trabajo de campo del equipo en las comunidades y una semana de sistematización preliminar de datos en la ciudad de Rurrenabaque, durante tres meses.



Familia tsimane' compartiendo dunukuabi. Comunidad El Corte (Foto: Amílcar Zambrana).

Los datos recogidos en campo fueron transcritos por el equipo en la ciudad de Cochabamba, y también se contrataron transcritores para la digitalización de las entrevistas grabadas en castellano. Las grabaciones en lengua nativa fueron transcritas por los investigadores indígenas.

La sistematización de los datos fue realizada mediante una categorización preliminar de los datos según su recurrencia e importancia. La base de datos fue elaborada a partir del programa NUDIST, diseñado para el proceso de datos cualitativos.

Los datos cuantitativos se analizaron utilizando bases de datos y en el programa SPSS.

La redacción del informe final se realizó a partir de los informes elaborados por los investigadores académicos e indígenas para cada pueblo; los coordinadores de campo redactaron la versión preliminar; y, finalmente, los coordinadores del proyecto elaboraron la versión consolidada del informe.

1.1.4. Estadísticas generales

1.1.4.1. Situación demográfica

Según el Primer Censo Indígena Rural de Tierras Bajas de Bolivia (1994) la situación demográfica de los pueblos indígenas es la siguiente:

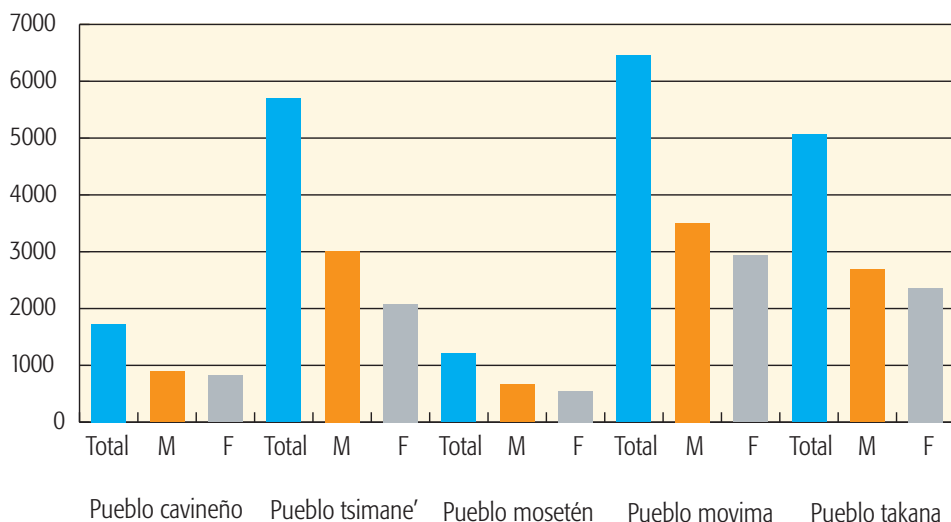
CUADRO 3

Población por pueblo indígena y sexo

Pueblo cavineño			Pueblo tsimane'			Pueblo mosetén			Pueblo movima			Pueblo takana		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
1.726	894	832	5.695	3.016	2.679	1.212	665	547	6.439	3.504	2.935	5.058	2.686	2.372

FUENTE: Primer Censo Indígena Rural de Tierras Bajas de Bolivia, 1994.

GRÁFICO 1
Totales por pueblo y sexo



FUENTE: Primer Censo Indígena Rural de Tierras Bajas de Bolivia, 1994.

Los pueblos tsimane', movima y takana tienen una población mayor que los pueblos cavineño y mosetén. En el Gráfico 1 se puede visualizar la población de estos pueblos en términos cuantitativos.

El pueblo movima tiene la población más numerosa (6.439 habitantes), seguida del pueblo tsimane' (5.695 habitantes) y el pueblo takana (5.058 habitantes). Estos pueblos están por encima de las 5.000 personas; mientras que los pueblos cavineño (1.726) y mosetén (1.212), en ese orden, tienen una

población por debajo de las 2.000 personas. En cuanto al sexo, en todos los pueblos hay mayor número de hombres con respecto a las mujeres.

En los municipios estudiados, donde se encuentran mayoritariamente los miembros de los pueblos indígenas estudiados, también existen poblaciones autoidentificadas como no-indígenas. En el cuadro siguiente se observa el detalle de la población tomando en cuenta los municipios visitados y la autoidentificación como indígena o no-indígena, según el Censo de 2001.

CUADRO 4

Población total según municipios y autoidentificación como indígena y no indígena

Municipio	Población total			Área urbana			Área rural		
	Total	No indígena	Indígena	Total	No indígena	Indígena	Total	No indígena	Indígena
Abel Iturralde	11.828	2.264	9.564	8.215	1.928	6.287	3.613	336	3.277
1ª sec. Ixiamas	5.625	0	5.625	3.911		3.911	1.714		1.714
2ª sec. San Buenaventura	6.203	2.264	3.939	4.304	1.928	2.376	1.899	336	1.563
Sud Yungas	63.544	5.685	57.859	26.275	3.554	22.721	37.269	2.131	35.138
4ª sec. Palos Blancos	16.691	2.961	13.73	7.413	1.895	5.518	9.278	1.066	8.212
Vaca Díez	116.421	97.6	18.815	105.294	88.367	16.927	11.127	9.238	1.888
1ª sec. Riberalta	75.977	64.511	11.466	67.72	57.478	10.242	8.257	7.033	1.224
José Ballivián	68.174	38.067	30.107	50.498	33.438	17.06	17.676	4.627	13.047
2ª sec. San Borja	34.363	19.363	15	22.632	16.523	6.119	11.731	2.81	8.891
4ª sec. Rurrenabaque	13.668	8.46	5.208	9.697	7.314	2.383	3.971	1.146	2.825
Yacuma	27.901	12.877	15.024	24.441	11.819	12.622	3.46	1.058	2.402
1ª sec. Santa Ana de Yacuma	18.654	12.877	5.777	16.496	11.819	4.677	2.158	1.058	1.1
2ª sec Exaltación	9.247		9.247	7.945		7.945	1.302		1.302

FUENTE: INE, Censo de Población y Vivienda 2001.

Para entender mejor estos datos, se desglosan a continuación dos grupos: las provincias y los municipios donde se trabajó.

La población total en las provincias alcanza a 287.868 habitantes; el 74,6% en el área urbana y el 25,4% en el área rural. La población autoidentificada como no-indígena es de 156.493 (o sea, un 54,4%) y de 131.369 habitantes autoidentificados como indígenas (45,6%). Entonces, la población no-indígena es algo mayor a la población indígena.

La población no-indígena es mayoritaria en las áreas urbanas (88,8%) que en las rurales (11,1%); pero la población indígena es también mayor en las áreas rurales (57,5% indígenas) que en las urbanas

(42,4%), aun cuando esta distribución no se presenta en todas las provincias. En las provincias Iturralde y Sud Yungas de La Paz las poblaciones indígenas tienen mayor presencia tanto en el área urbana como en el área rural. En Beni la situación es algo menos homogénea; así, en la provincia Vaca Díez la población no-indígena es mayoritaria tanto en el área urbana como en el área rural; en las provincias Ballivián y Yacuma, en cambio, la población no indígena es mayoritaria en el área urbana y la población indígena es mayoritaria en el área rural.

La población en los municipios estudiados es algo más urbana que la registrada en las provincias (77,7% en el área urbana y 22,3% en el área rural). Entre la población total de los municipios, la población no indígena es relativamente mayor en

CUADRO 5

Población total provincias, por áreas y autodenominación

	Población total			Área urbana			Área rural		
	Total	No indígena	Indígena	Total	No indígena	Indígena	Total	No indígena	Indígena
Provincias	287.868	156.493	131.369	214.723	139.106	75.617	73.145	17.39	55.752
% pob. urb. vs. rural				74,6			25,4		
% no-ind. vs. indígenas		54,4	45,6		64,8	35,2		23,8	76,2
% no-indígenas					888,896			111,123	
% indígenas						575,608			424,392

las provincias (61,2%) respecto a la población indígena (38,8%). De manera similar, la presencia no indígena es mayor también en ambas áreas (87,8%, y 12,2%, respectivamente). En el área urbana se observa una presencia no indígena ligeramente mayor (69,2%) y una presencia indígena menor (30,8%) con respecto a los

porcentajes de las provincias. En el área rural, la presencia no indígena es mayor (33,4%) y la presencia indígena menor (66,6%) con respecto a las provincias. Finalmente, la presencia indígena total es mayor en el área urbana (61,7%), y menor en el área rural (38,3%) con respecto a los porcentajes de las provincias.

CUADRO 6

Población por municipios, por áreas y autodenominación

	Población total			Área urbana			Área rural		
	Total	No indígena	Indígena	Total	No indígena	Indígena	Total	No indígena	Indígena
Municipios	180.428	110.436	69.992	140.118	96.957	43.171	40.31	13.449	26.831
Pob. urb. vs. rural				77,7			22,3		
No-ind. vs. ind.		61,2	38,8		69,2	30,8		33,4	66,6
No-indígena					877,947			121,781	
Indígena						616,799			383,344

Estas cifras nos indican que la planificación de acciones futuras en el campo educativo, más precisamente en la implementación de la EIB, no debe estar restringida a las áreas rurales, sino que también se debe tomar en cuenta a las poblaciones indígenas que residen en las áreas urbanas.

1.1.4.2. Situación educativa

Una evaluación de la tasa de analfabetismo entre la población indígena y no indígena de quince años o más, según los censos de 1976, 1992 y 2001, pone en evidencia los siguientes resultados:

CUADRO 7

Tasa de analfabetismo según censos de 1976, 1992, 2001

Censo	Totales			No indígenas			Indígenas		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
1976	36,79	24,16	48,62	18,79	12,63	23,73	44,49	29,06	58,78
1992	20,01	11,84	27,69	7,19	3,5	10,25	27,00	15,97	38,09
2001	13,28	6,94	19,35	4,51	2,85	6,08	19,61	9,87	29,03

FUENTE: INE, censos de población y vivienda 1976, 1992, 2001.



Taller de ancianos takana. Comunidad Tumupasha (Foto Silvana Campanini).

Los datos arriba citados evidencian que desde 1976 hasta 2001 la tasa de analfabetismo entre la población indígena del país descendió considerablemente de 44,49% a 19,61%. Aunque en forma global este descenso puede considerarse positivo, la disminución del analfabetismo en la población no indígena es aún mayor: del 18,79% a

sólo 4,51%. Además, la tasa de analfabetismo entre las mujeres en general continúa siendo elevada (19,35%), aunque es mucho mayor entre las mujeres indígenas, que alcanza al 29,03%.

El siguiente cuadro ilustra la condición de alfabetismo de los pueblos indígenas estudiados:

CUADRO 8

Alfabetismo y analfabetismo según pueblos, sexo y edades

Pueblo indígena y grupos de edad	Sabe leer y escribir				No sabe leer ni escribir		
	Total	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
Total región	27.524	21.101	12.334	8.767	6.423	2.508	3.915
Total cavineño	836	645	367	278	191	66	125
15 - 29	416	373	199	174	43	8	35
30 - 44	256	182	106	76	74	25	49
45 - 59	108	65	43	22	43	20	23
60 y más	56	25	19	6	31	13	18
Total tsimane'	2.728	770	525	245	1.958	914	1.044
15 - 29	1488	561	367	194	927	363	564
30 - 44	795	161	119	42	634	328	306
45 - 59	290	38	29	9	252	130	122
60 y más	155	10	10	0	145	93	52
Total mosetén	565	444	268	176	121	32	89
15 - 29	293	259	140	119	34	8	26
30 - 44	161	132	81	51	29	6	23
45 - 59	70	41	35	6	29	8	21
60 y más	41	12	12	0	29	10	19
Total Movima	2.912	2.451	1.459	992	461	172	289
15 - 29	1.392	1.332	734	598	60	20	40
30 - 44	879	715	434	281	164	55	109
45 - 59	415	268	189	79	147	54	93
60 y más	226	136	102	34	90	43	47
Total takana	2.486	2.127	1.207	920	359	110	249
15 - 29	1.222	1.17	626	544	52	14	38
30 - 44	683	604	338	266	79	20	59
45 - 59	356	248	162	86	108	27	81
60 y más	225	105	81	24	120	49	71

FUENTE: Primer Censo Indígena Rural de Tierras Bajas de Bolivia, 1994.

El siguiente cuadro presenta los porcentajes del cuadro precedente:

CUADRO 9
Tasas de alfabetismo y analfabetismo según pueblos, sexo y edades

Pueblo indígena y grupos de edad	Total	Condición de alfabetismo y sexo en porcentaje					
		Sabe leer y escribir			No sabe leer y escribir		
		Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
Total región	100,00	76,66	58,45	41,55	23,34	39,05	60,95
Total cavineño	3,04 *	77,15	56,90	43,10	22,85	34,55	65,45
15 - 29	49,76	89,66	53,35	46,65	10,34	18,60	81,40
30 - 44	30,62	71,09	58,24	41,76	28,91	33,78	66,22
45 - 59	12,92	60,19	66,15	33,85	39,81	46,51	53,49
60 y más	6,70	44,64	76,00	24,00	55,36	41,94	58,06
Total tsimane'	9,91 *	28,23	68,18	31,82	71,77	46,68	53,32
15 - 29	54,55	37,70	65,42	34,58	62,30	39,16	60,84
30 - 44	29,14	20,25	73,91	26,09	79,75	51,74	48,26
45 - 59	10,63	13,10	76,32	23,68	86,90	51,59	48,41
60 y más	5,68	6,45	100,00	0,00	93,55	64,14	35,86
Total mosetén	2,05 *	78,58	60,36	39,64	21,42	26,45	73,55
15 - 29	51,86	88,40	54,05	45,95	11,60	23,53	76,47
30 - 44	28,50	81,99	61,36	38,64	18,01	20,69	79,31
45 - 59	12,39	58,57	85,37	14,63	41,43	27,59	72,41
60 y más	7,26	29,27	100,00	0,00	70,73	34,48	65,52
Total movima	10,58 *	84,17	59,53	40,47	15,83	37,31	62,69
15 - 29	47,80	95,69	55,11	44,89	4,31	33,33	66,67
30 - 44	30,19	81,34	60,70	39,30	18,66	33,54	66,46
45 - 59	14,25	64,58	70,52	29,48	35,42	36,73	63,27
60 y más	7,76	60,18	75,00	25,00	39,82	47,78	52,22
Total takana	9,03 *	85,56	56,75	43,25	14,44	30,64	69,36
15 - 29	49,16	95,74	53,50	46,50	4,26	26,92	73,08
30 - 44	27,47	88,43	55,96	44,04	11,57	25,32	74,68
45 - 59	14,32	69,66	65,32	34,68	30,34	25,00	75,00
60 y más	9,05	46,67	77,14	22,86	53,33	40,83	59,17

FUENTE: Primer Censo Indígena Rural de Tierras Bajas de Bolivia, 1994.

* Los porcentajes totales de cada pueblo se obtienen con respecto al total de la región; y los porcentajes dentro de cada pueblo se obtienen con respecto al total de cada pueblo.

Según este cuadro, la tasa de alfabetismo es mayor a la tasa de analfabetismo en la región, tal como se muestra en el cuadro siguiente, sintetizado.

CUADRO 10

Porcentajes de alfabetismo y analfabetismo en los pueblos indígenas de la región

Región	alfabetos			analfabetos		
	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
Total	27.524	21.101	12.334	8.767	6.423	2.508
%	76,66			23,34		
Hombres vs. mujeres		58,45	41,55		39,05	60,95

La tasa de alfabetismo alcanza al 76,66%, y la de analfabetismo al 23,34%. Los porcentajes de alfabetismo de hombres son mayores (58,66%) a los de las mujeres (41,55%). Opuestamente, los porcentajes de analfabetismo son menores en los hombres (39,05%) y mayores entre las mujeres (60,95%).

CUADRO 11

Alfabetismo y analfabetismo en los pueblos indígenas estudiados

Total	Alfabetos			Analfabetos		
	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
9.527	6.437	3.826	2.611	3.09	1.294	1.796
%	67,57			32,43		
Hombres vs. mujeres		59,44	40,56		41,88	58,12

Con respecto a los porcentajes regionales, la situación varía ligeramente en los pueblos indígenas: la tasa de alfabetismo es menor (67,57%) y mayor la de analfabetismo (32,43%), con respecto a las tasas regionales. La tasa de alfabetismo entre los hombres es ligeramente mayor (59,44%) y levemente menor la de las mujeres (40,56); en cambio, las tasas de analfabetismo son algo mayores entre los hombres (41,88%) y menores entre las mujeres (58,12%). Habría que añadir que las tasas de analfabetismo en los pueblos indígenas estudiados son relativamente altos tanto para hombres como mujeres.

CUADRO 12

Tasas de alfabetismo y analfabetismo por pueblos

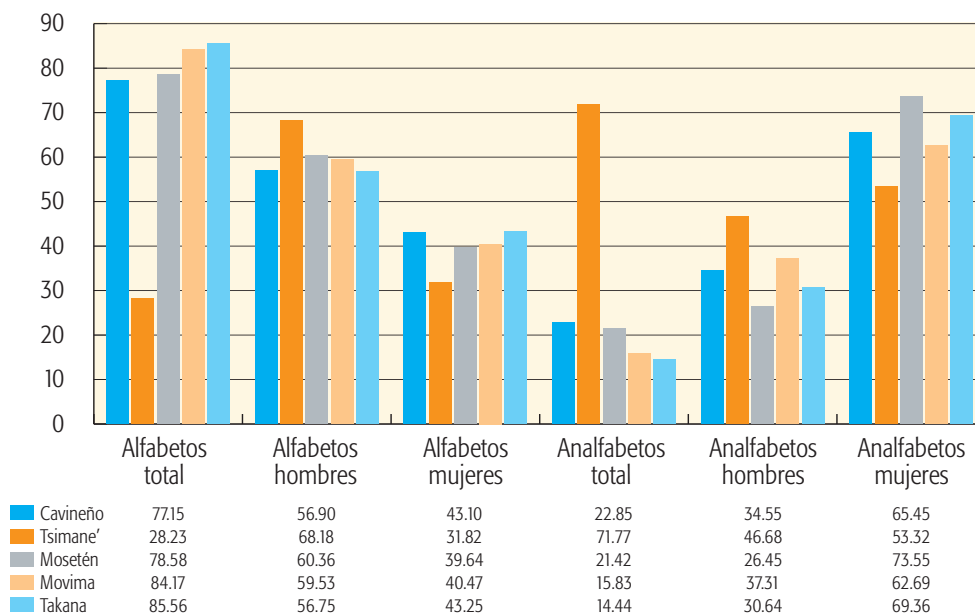
Pueblos indígenas	Alfabetos	Analfabetos
Total cavineño	77,15	22,85
Total tsimane'	28,23	71,77
Total mosetén	78,58	21,42
Total movima	84,17	15,83
Total takana	85,56	14,44

En general, las tasas de alfabetismo y analfabetismo se aproximan a las tasas nacionales, excepto en el caso tsimane', cuya tasa de analfabetismo bordea el 72%.

A continuación se observan gráficamente las tasas de alfabetismo y analfabetismo por totales generales, por pueblos y sexo.

GRÁFICO 2

Condición de alfabetismo según sexo y pueblo indígena



FUENTE: Primer Censo Indígena Rural de Tierras Bajas de Bolivia, 1994.

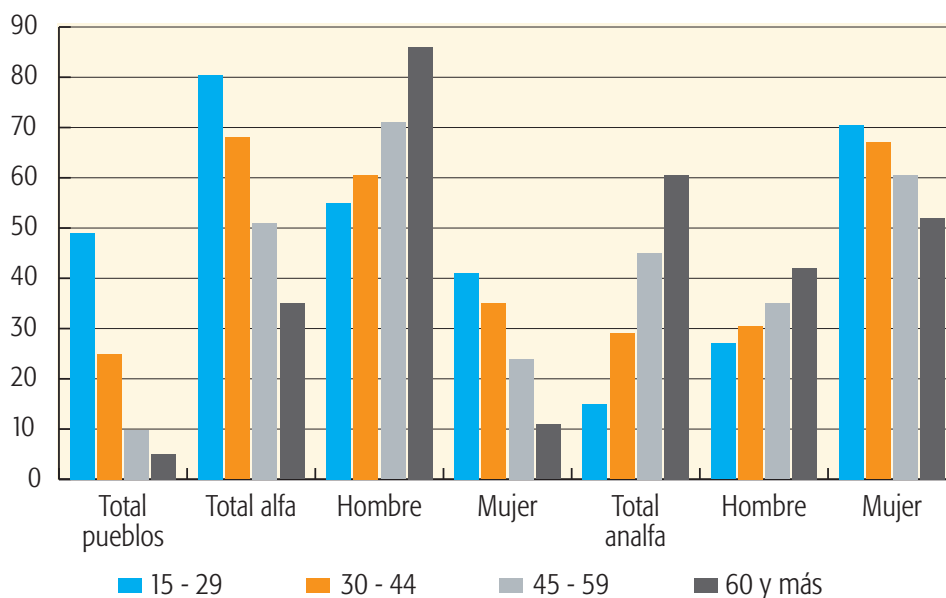


Niños y niñas recolectando cacao (Foto: Silvana Campanini).

En resumen, el alfabetismo en los pueblos indígenas está por encima del 70%, excepto en el caso tsimane'. Asimismo, los hombres tienen tasas de alfabetismo mayores a los de las mujeres; la mayor concentración de analfabetos se encuentra en el pueblo tsimane'; y desde la perspectiva del sexo, entre las mujeres las tasas de analfabetismo son mayores a las de los hombres.

GRÁFICO 3

Tasas de alfabetismo y analfabetismo por edades y sexo



Sin entrar en detalles, en promedio la población (*Total pueblos*, en el gráfico) va disminuyendo a medida que avanza la edad; las tasas de alfabetismo (hombres más mujeres, arriba *Total alfa*) disminuyen según la edad y conversamente las tasas de analfabetismo se incrementan (*Total analfa*). Estas tendencias son comprensibles si se tiene en cuenta que la cobertura de la escuela se ha ido incrementando en los últimos años. Sin embargo, cuando vemos los porcentajes internos de alfabetos y analfabetos por edades y sexos, tanto el alfabetismo como el analfabetismo aumenta en los hombres, aun cuando el alfabetismo aumenta en mayor proporción que el aumento del

analfabetismo. En cambio, mientras el analfabetismo de los hombres se incrementa a medida que se incrementa la edad, entre las mujeres el analfabetismo disminuye según la edad.

1.2. Lugar del estudio

El siguiente cuadro presenta el resumen de las 48 comunidades en las cuales se llevó a cabo el estudio. Estas comunidades fueron seleccionadas en coordinación con los investigadores indígenas, tomando en cuenta su representatividad como parte del pueblo respectivo y las posibilidades de acceso en función de los recursos disponibles.

CUADRO 13

Comunidades en las que se desarrolló el trabajo

No.	Pueblo	Comunidades visitadas	
1	Cavineño	Baketi	Buen Destino
		Misión Cavinás	California
		Campo Bolívar	Puerto Cavinás ¹
		San Miguel	
2	Tsimane'	El Chacal	Los Manguitos
		Arenales	Puerto Méndez
		Tacuaral del Matto	Cara Cara
		San Antonio	San Miguel del Martirio
3	Mositén (Covendo)	Covendo	
		San José de Covendo	
		Inicua Bajo	
		Muchane	
4	Mositén (Pilón Lajas)	Real Beni	San Luis Chico
		Asunción del Quiquibey	Puente Yucumo
		Gredal (sin escuela)	Alto Colorado
		Bisal (sin escuela)	2 de Agosto
		Corte (sin escuela)	Carmen Florida
4	Movima	Jasschaja	San Carlos
		Las Maravillas	Coquinal
		Mapajo la Rampa	Santa María
		Piraquinal	
5	Takana	Macahua	Santa Ana
		Santa Fe	Buen Retiro
		San Pedro	Buena Vista
		Carmen Pecha	San Miguel
		Santa Rosa de Maravilla	Villa Alcira
		Tumupasha	Capaina
		San Silvestre	



Taller comunal de investigación (Foto: Verónica Tejerina).

En el caso del pueblo mositén, la investigación se realizó en Ila TCO Mositén de Covendo y la TCO Mositén-Tsimane' de Pilón Lajas.

1 A pesar de que se visitó el cantón Puerto Cavinás, éste no fue tomado en cuenta para la aplicación de los instrumentos.





2

Situación Sociolingüística

En esta sección se presentan las características sociolingüísticas de los pueblos estudiados: las lenguas, las competencias lingüísticas, la caracterización de las lenguas, los alfabetos, las opiniones y los ámbitos de uso de las lenguas en cada pueblo.

2.1. Situación sociolingüística de los pueblos indígenas

2.1.1. Bilingüismo y monolingüismo

Según el Informe Final de “Estudios sociolingüísticos y socioeducativos con Pueblos Originarios de Tierras Bajas de Bolivia” (PROEIB Andes 2000), los porcentajes de monolingüismo y bilingüismo son los siguientes:

CUADRO 14

Bilingüismo en los pueblos indígenas visitados, 6 años o más

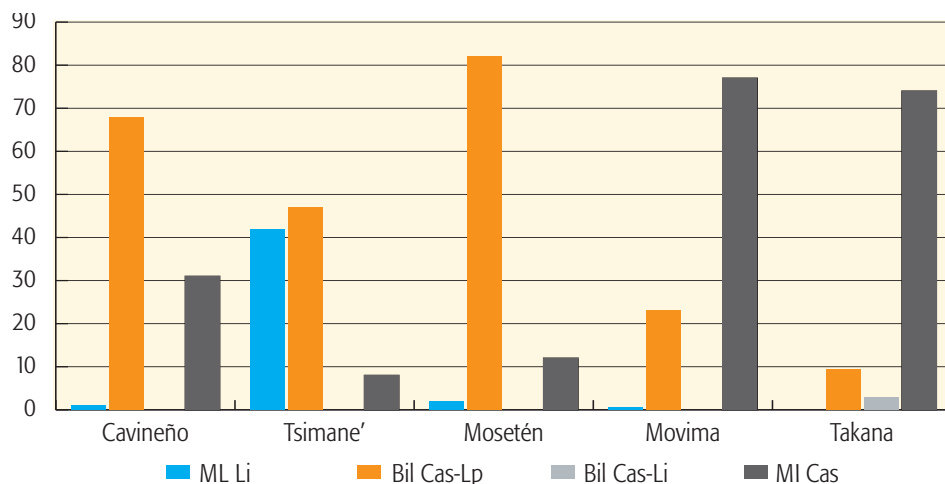
Pueblo	Monolingüismo castellano	Monolingüismo Li	Bilingüismo C-Li	Bilingüismo C-Li2
Cavineño	30,80%	1,20%	66,70%	
Tsimane'	9,10%	42,40%	46,50%	
Mosetén	13,20%	2,20%	82,60%	
Movima	76,40%	0,50%	22,50%	
Takana	73,42%	0,00%	18,47%	3,33%

FUENTES: Murillo 1997 (citado en PROEIB Andes 2000) para los pueblos cavineño, tsimane', mosetén y movima; y para takana: sobre 3.059 hab. Censo, Convenio: CIPTA/WCS, 2000.

A continuación, los datos de los cinco pueblos se los observa gráficamente.

GRÁFICO 4

Bilingüismo en los pueblos visitados



Abreviaturas:

ML Li = monolingüismo en lengua indígena. Bil Cas-Lp = bilingüismo en castellano y lengua indígena propia. Bil Cas-Li = bilingüismo castellano y otra lengua indígena. ML Cas = monolingüismo en castellano.

El monolingüismo en lengua indígena, con excepción del caso tsimane' (42,4%), tiene porcentajes muy bajos (mosetén 2,2%, cavineño 1,2%, movima 0,5%, y takana 0,3% (según Murillo 1997) y 0% (según Convenio CIPTA / WCS, 2000). Hay bilingüismo en castellano y lengua indígena en todos los pueblos indígenas, pero a medida que este bilingüismo y el monolingüismo en lengua indígena disminuyen, el monolingüismo en castellano avanza. Entre los takanas y los movimas el monolingüismo en castellano es predominante y está por encima del 70%.

2.1.2. Situación sociolingüística en los pueblos estudiados

En esta sección se presentan los datos cuantitativos recogidos en las comunidades visitadas por medio del cuestionario que se aplicó a 708 personas.

2.1.2.1. Lenguas habladas

Entre los encuestados se hablan 10 lenguas: el castellano, siete amazónicas y dos andinas, distribuidas del modo siguiente:



Elaboración de mapas comunales con los niños.

CUADRO 15

Lenguas habladas en los pueblos indígenas participantes

Lenguas	Aim	Cas	Cav	Tsi	Moj	Mos	Mov	Que	Tak	Tri
Total	18	678	106	198	1	101	65	11	48	7
Porcentajes	2,54	95,76	14,97	27,97	0,14	14,27	9,18	1,55	6,78	0,99

El castellano es la lengua con más hablantes, con un 95,76%, y con poco más del 20 por ciento de monolingües. Las lenguas indígenas de cada pueblo tienen los siguientes porcentajes de hablantes: cavineño 14,97%, tsimane' 27,97%, mosetén 14,27%, movima 9,18% y takana 6,78%. Casi todos hablan el castellano, pero sumados los porcentajes de las

lenguas de cada pueblo indígena se tiene un 73,2% de lenguas indígenas en conjunto (78,39% con todas las otras lenguas indígenas). Las otras lenguas amazónicas y las andinas tienen porcentajes menores.

Ahora se considera la distribución de lenguas en cada pueblo.

CUADRO 16

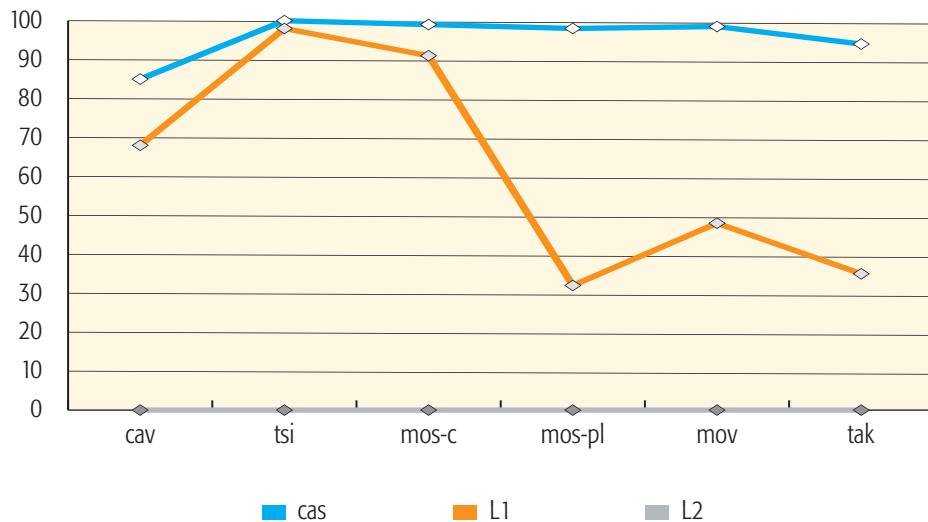
Lenguas habladas por pueblos, en números absolutos y porcentajes

PUEBLO	Cavineño	Tsimane'	Mosetén-Covendo	Mosetén-Pilón Lajas	Movima	Takana
Nos. abs.	141	154	87	60	134	132
Aymara		2 (1,3)	5 (5,75)	2 (3,33)		9 (6,82)
Castellano	128 (90,78)	154 (100)	85 (97,7)	58 (96,67)	131 (97,76)	122 (92,42)
Cavineño	106 (75,18)					
Tsimane'		152 (98,7)	1 (1,15)	45 (75)		
Mojeño		1 (0,65)				
Mosetén		4 (2,60)	78 (89,66)	18 (30,0)		1 (0,76)
Movima					65 (48,51)	
Quechua			2 (2,3)			9 (6,82)
Takana	2 (1,42)		1 (1,15)			45 (34,09)
Trinitario			6 (6,9)		1 (0,75)	

La información anterior se presenta a continuación en forma gráfica.

GRÁFICO 5

Porcentajes de hablantes del castellano y lenguas indígenas



Los porcentajes del castellano van desde el 100% entre los tsimane', al 90,78% entre los cavineños; o sea, son altos en cada uno de los pueblos y son siempre mayores a los porcentajes de hablantes de la lengua indígena. En todos los pueblos indígenas se habla el castellano y la lengua indígena respectiva. En Pilón Lajas se hablan el tsimane' (75%) y el mosetén (30%). En el pueblo tsimane' la lengua indígena alcanza casi el mismo nivel que el castellano, con un 98,7%. En los otros pueblos, los porcentajes de hablantes de las lenguas indígenas respectivas varían desde un 89,66% entre los mosetenes de Covendo, hasta apenas el 34,09% entre los takanas. El cavineño y el movima se sitúan en posiciones intermedias con 75,18% y 48,51%. Además de estas lenguas, también hay porcentajes reducidos: aimara (2,54% del total), mojeño (0,14%), quechua (1,55%) y trinitario (0,99%).

2.1.2.2. Competencias en las lenguas habladas en cada pueblo

Para medir las competencias lingüísticas utilizamos los promedios de las autoevaluaciones que los

mismos hablantes hicieron sobre su conocimiento de las lenguas en las habilidades de entender, hablar, leer y escribir, de acuerdo a la escala siguiente: 5 muy bien, 4 bien, 3 regular, 2 poco, 1 muy poco.

Los promedios del cuadro siguiente corresponden a la suma de sus autocalificaciones con respecto a las habilidades de entender, hablar, leer y escribir. La competencia autoevaluada más alta corresponde al castellano con un 3,65 de promedio global. En los pueblos, los promedios de competencia más altos del castellano se dan en los pueblos movima y takana, con 4,25 y 4,16, respectivamente. El cavineño y el mosetén de Covendo están al medio, con 3,79 y 3,59, respectivamente; el tsimane' tiene 3,02 de promedio, y el mosetén de Pilón Lajas tiene el promedio más bajo: 2,68.

Las lenguas indígenas de cada pueblo tienen promedios más bajos que el castellano, excepto en el caso tsimane', donde la competencia en la lengua indígena (3,49 en tsimane' y 3,38 en mosetén) es mayor a la competencia en el castellano (3,02);

CUADRO 17

Promedios de lenguas en cada pueblo

Pueblo	Cavineño	Tsimane'	Mosetén-Covendo	Mosetén-Pilón Lajas	Movima	Takana	Totales
Aimara		3,25	1,25	2		3,78	2,82
Castellano	3,79	3,02	3,59	2,68	4,25	4,16	3,65
Cavineño	3,42						3,42
Tsimane'		3,49	1,5	2,68			3,29
Mojeño		2					2
Mosetén		3,38	2,33	2,33		4,5	2,39
Movima					2,48		2,48
Quechua			1,63			2,36	2,23
Takana	1		0,5			2,74	2,62
Trinitario			1,38		2		1,46

mientras que en el mosetén de Pílon Lajas la competencia en el tsimane' es igual a la del castellano (2,68) y menor en mosetén (2,33).

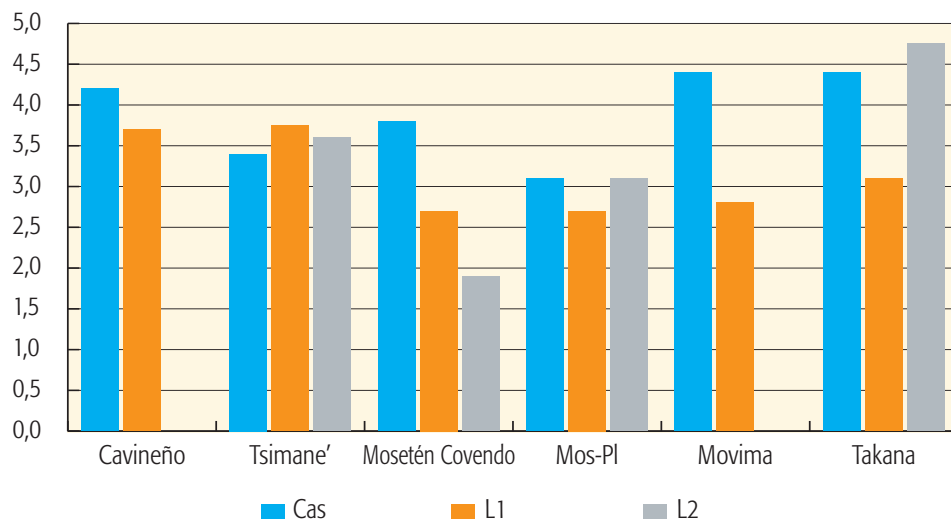
En resumen, las lenguas indígenas tienen menores porcentajes de hablantes, pero también competencias menores a las del castellano. Cabe señalar, sin embargo, que los promedios en lenguas

indígenas bajan porque muchos hablantes no saben leer ni escribir en la lengua indígena y se autoevalúan con valores bajos o con cero.

En el gráfico siguiente se representan los promedios del castellano y las lenguas indígenas de cada pueblo, incluyendo, en algunos casos, la segunda lengua indígena hablada en ese pueblo.

GRÁFICO 6

Promedios de competencia en Castellano, L1 y L2.



L1 es la lengua respectiva de cada pueblo. L2 para mosetenes = tsimane'; para tsimane' = mosetén; para takanas = mosetén.

2.1.3. Situación sociolingüística en los alumnos

2.1.3.1. Lenguas de los alumnos

En la boleta lingüística aplicada a 2.020 alumnos se preguntó qué lenguas hablaba el encuestado y cómo autoevaluaba su competencia en las habilidades de entender, hablar, leer y escribir. A continuación se presenta los porcentajes de las lenguas habladas por los alumnos.

En este cuadro, la suma de los porcentajes en cada fila da más del 100%, porque un hablante puede hablar una o más lenguas. En la penúltima columna se presentan los porcentajes de las lenguas habladas por los estudiantes en cada pueblo indígena; y en la última columna, los porcentajes de la lengua indígena dentro de cada pueblo.

En el cuadro y gráfico siguientes se presenta los porcentajes de las lenguas habladas por los alumnos encuestados.

CUADRO 18

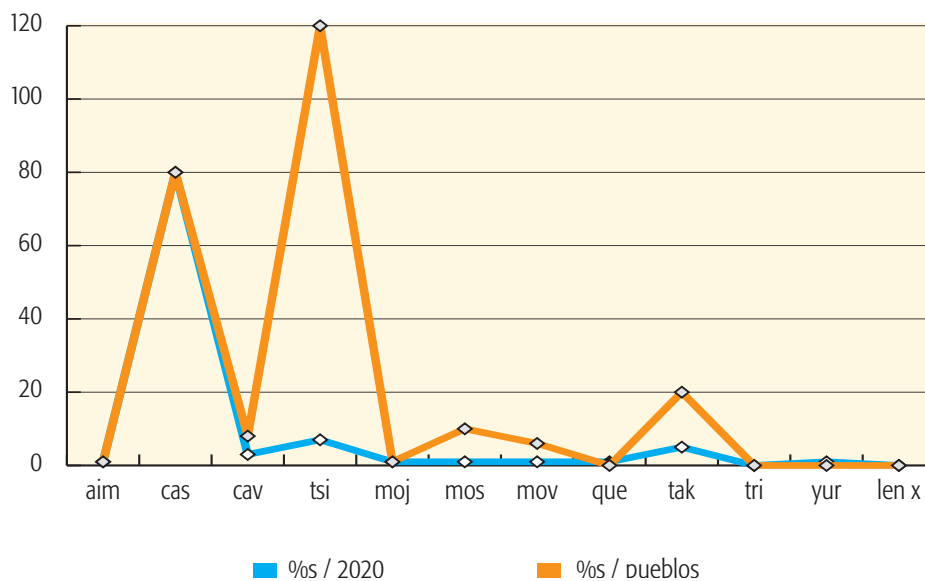
Lenguas habladas por los alumnos en porcentajes

Pueblo	Cavineño	Tsimane'	Mosetén-Covendo	Mosetén-Pilón Lajas	Movima	Takana	Totales	% / 2.020	% /en cada pueblo
Total absoluto	585	171	93	126	549	496	2.02	100%	
Aymara			1,08			3,23	17	0,84	
Castellano	95,21	83,04	100,0	74,60	87,43	99,80	1.861	92,13	
Cavineño	9,40						55	2,72	9,40
Tsimane'		95,91		25,40		0,20	197	9,75	115,20
Mojeño		0,58					1	0,05	
Mosetén		0,58	27,96				27	1,34	12,33
Movima					5,65		31	1,53	5,65
Quechua		1,17				2,82	16	0,79	
Takana	0,17			0,79		21,37	108	5,35	21,77
Trinitario			5,38				5	0,25	
Yuracaré		7,02					1,21	0,59	
Otras Lx							6	0,3	

La presencia del castellano (línea azul en el gráfico) es general; afecta al 92,13% de los encuestados. En cambio, las lenguas indígenas de los alumnos tienen bajos porcentajes, excepto el tsimane', que alcanza un 9,75%. De manera similar, las lenguas indígenas no tomadas en cuenta en esta investigación tienen una

GRÁFICO 7

Lenguas habladas por los alumnos



presencia mínima: mojeño, trinitario y yuracaré, así como las lenguas andinas quechua y aymara. El movima aparece con el menor porcentaje: 5,65, el cavineño 9,4, el mosetén 12,33, el takana 21,77 y el tsimane' 115,2%. Cabe resaltar que estos porcentajes, por ser obtenidos de la muestra total de 2.020 boletas, incluyen hablantes de otros pueblos; de ahí que el tsimane' sobrepase el 100%.

2.1.3.2. *Lenguas por pueblos*

Comparando los porcentajes por pueblos, observamos las características siguientes: a) el castellano se habla en altos porcentajes en todos los pueblos (desde 74,6 hasta 99,8); b) las lenguas indígenas de cada pueblo se hablan en porcentajes menores, excepto el caso del tsimane' que se habla entre los tsimane' (95,91) y mosetenes-Pilón Lajas (25,4). En los otros pueblos los porcentajes son: cavineño 9,4, mosetén-Covendo 27,96, mosetén-Pilón Lajas 25,4 (habla tsimane'), movima 5,85 y takana 21,37; c) también se hablan el aymara y el quechua en porcentajes mínimos, así como lenguas

extranjeras (sólo entre los takanas); y d) algunos pueblos también hablan otras lenguas indígenas en porcentajes mínimos.

2.1.3.3. *Castellano y lenguas indígenas*

Para apreciar mejor los porcentajes, a continuación se presenta gráficamente los datos del castellano y las dos lenguas indígenas más habladas en cada pueblo.

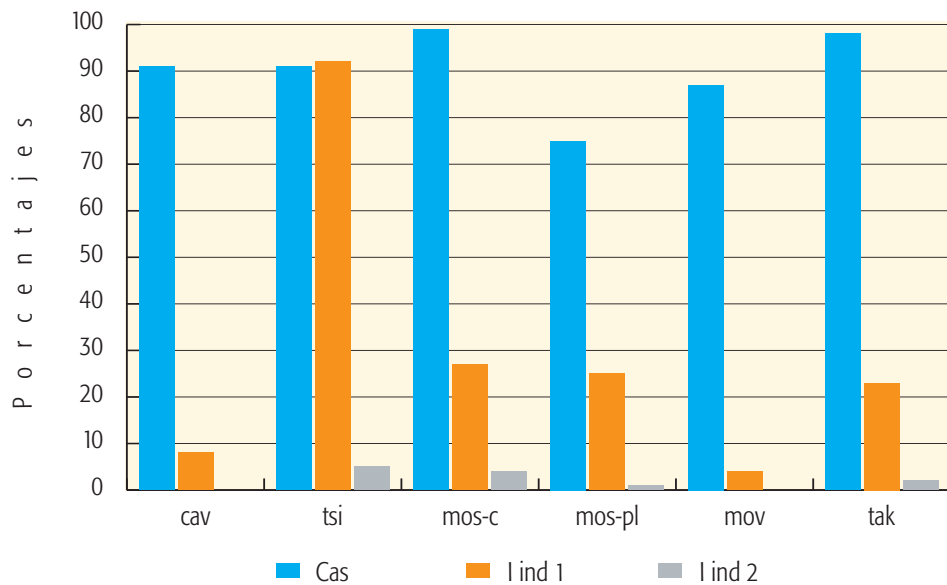
En resumen, solamente el tsimane' supera los porcentajes del castellano; en el movima el porcentaje de estudiantes que hablan esa lengua es mínimo. La tendencia parece ser: cuanto más sube el castellano, más bajan las lenguas indígenas.

2.1.3.4. *Competencias lingüísticas en lenguas indígenas y castellano*

Mientras los porcentajes arriba presentados señalan la mayor o menor presencia de las lenguas indígenas entre los estudiantes, los valores

GRÁFICO 8

Castellano y lenguas indígenas





Niños y niñas estudiando en la comunidad de Covendo (Foto: Ana Evi Sulcata).

asignados a cada habilidad lingüística (entender, hablar, leer y escribir) permitirán una aproximación a los niveles de competencia de los estudiantes encuestados en estas lenguas.

Cabe notar, sin embargo, que el promedio de las lenguas indígenas tiende a la baja, igual que en el caso de los adultos, porque los promedios para 'Lee y Escribe' son también bajos dado que no se enseña a leer y escribir en lengua indígena en las escuelas de la Amazonia.

A continuación, se consideran los promedios de las lenguas habladas por los estudiantes encuestados.

Los hablantes del cavineño (4,23), tsimane' (3,04) y movima (2,95) tienen los promedios más altos. En el caso del cavineño, éste se encuentra incluso por encima del castellano (3,88). La competencia de su lengua entre los mosetenes (2,06) y los takanas (1,67) es relativamente baja. De las otras lenguas amazónicas, el yuracaré aparece con el promedio más alto (2,7), mientras el trinitario (1,7)

CUADRO 19

Promedios de las lenguas habladas por los estudiantes

Lenguas	Mojeño	Takana	Trinitario	Quechua	Mosetén	Aimara	Yuracaré	Movima	Tsimane'	Castellano	Cavineño
Promedios	1,5	1,67	1,7	2,05	2,06	2,13	2,7	2,95	3,04	3,88	4,23

y el mojeño (1,5) indican conocimientos incipientes. Por su parte, las lenguas andinas quechua y aymara, a juzgar por sus promedios (2,05 y 2,13, respectivamente) parecen estar incrementando su penetración en los territorios de tierras bajas.

A continuación comparamos los promedios de competencias lingüísticas de la lengua indígena predominante de cada pueblo y el castellano, ordenados descendientemente por los promedios de castellano.

CUADRO 20

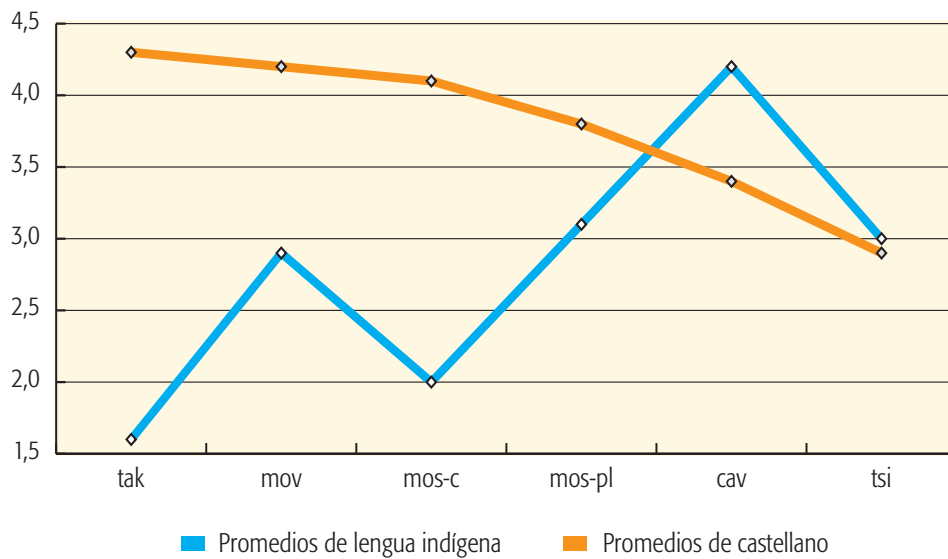
Competencia en lengua indígena y castellano

Pueblos	Cifras absolutas	Promedios de lengua indígena	Cifras absolutas	Promedios de castellano en cada pueblo
Takana	106	1,64	495	4,31
Movima	31	2,95	480	4,28
Mosetén - Covendo	26	2,03	93	4,11
Mosetén - Pílon Lajas (tsimane')	32	3,09	94	3,84
Cavineño	55	4,23	557	3,38
Tsimane'	164	3,04	142	2,93

Para una mejor visualización, estos datos se observan en el gráfico siguiente:

GRÁFICO 9

Promedios en lenguas indígenas y castellano



Si se verifican los promedios, en los primeros cuatro pueblos cuanto mayor es el dominio del castellano, menor es el dominio de la lengua indígena; en el cavineño, en cambio, hay mayor competencia en la lengua indígena; y en el tsimane', finalmente, los promedios del castellano y del tsimane' están casi igualados.

En resumen, el castellano ya se ha extendido a todos los pueblos indígenas; las lenguas indígenas tienen menor número de hablantes que el castellano, excepto el tsimane' y con competencias también menores, excepto el cavineño. El bilingüismo más equilibrado en cuanto a las competencias lingüísticas se da en el caso tsimane'. Se debe recordar, sin embargo, que los promedios de competencia en la lengua indígena tienden a ser menores que los del castellano porque no se enseña a leer y escribir en la lengua indígena en la escuela, excepto en los pueblos tsimane' y cavineño, a través de la educación bilingüe.

2.2. Lenguas indígenas según el trabajo de campo

El estado actual de las lenguas indígenas en cada pueblo se ilustra a continuación a partir del trabajo de campo.

2.2.1. Lenguas en el pueblo cavineño

2.2.1.1. Lenguas existentes

En algunas comunidades cavineñas, además del castellano y el cavineño también se habla el takana. En los matrimonios entre cavineños y takanas, la lengua predominante de comunicación es el castellano. Muchos niños cavineños tienen como lengua materna el castellano y ya no son socializados en la lengua indígena.

En la escuela de Campo Bolívar (21.07.06), Alfredo Tabo les narra a los niños un cuento en cavineño.

Sólo tres niños entendieron y nos contaron de qué trataba el argumento. Cuando se volvió a contar el cuento, diez niños admitieron haberlo entendido, pero al mismo tiempo confesaron que no hablaban cavineño. La profesora les preguntó en qué lengua respondían a sus padres cuando les hablaban en cavineño, y la respuesta fue unánime: castellano. Cuando la profesora preguntó por qué respondían a sus padres en castellano, un niño dijo: "Porque no podemos hablar, pues".

En la escuela de San Miguel (27.07.06) se narró un cuento sobre el Mapisi; de los 11 niños presentes, sólo 2 manifestaron no haber entendido el cuento; sin embargo, terminaron dibujando y contando a la profesora de qué trataba el cuento narrado.

En Buen Destino, solamente tres alumnos utilizaban el cavineño para comunicarse entre ellos o hacer algún comentario al docente. Los demás estudiantes sólo hablaban en castellano.

En resumen, aun cuando la lengua de la escuela es el castellano y muchos alumnos manifiestan tener poco o ningún dominio del cavineño, la comprensión de la lengua no se ha perdido por completo.

2.2.1.2. Variedades escritas (alfabetos) y producción escrita

El pueblo cavineño se encuentra en debate acerca de su alfabeto. El primer alfabeto cavineño fue elaborado por el ILV sobre la base del alfabeto castellano y fue empleado en sus publicaciones y las de la Misión Suiza. Con este alfabeto se produjeron materiales orientados a la evangelización, que hoy en día continúan en las bibliotecas de aula de las unidades educativas cavineñas. Además de estas publicaciones, las lingüistas Camp y Liccardi contribuyeron con una vasta producción de estudios lingüísticos sobre esta lengua, tomando en cuenta los niveles fonológico, sintáctico, semántico y morfológico.

Luego, en el Instituto Normal Pedagógico Pluriétnico de Tumichucua se llevaron a cabo cursos de capacitación en lingüística y producción de materiales con representantes de los pueblos amazónicos y lingüistas foráneos. El nuevo alfabeto fue elaborado en 1997, respetando las características de la lengua, con la intervención del Instituto Internacional para el Desarrollo de Harvard, la Unidad de Análisis de Políticas Sociales (UDAPSO), la Subsecretaría de Asuntos Étnicos, UNICEF y organizaciones indígenas, entre otros.

El INS Católico Sedes Sapientiae elaboró tres módulos para la enseñanza del cavineño como segunda lengua con el alfabeto de Tumichucua.

Pese a que la diferencia entre el alfabeto del ILV y el de Tumichucua es mínima, existen posiciones encontradas entre los cavineños y entre los maestros respecto a cuál de los alfabetos se debe emplear en la enseñanza. En todo caso, los

cavineños desean llegar a un consenso sobre el alfabeto, porque consideran que la producción de textos en su lengua es fundamental para la revitalización y conservación de la misma, además de que la escritura permitirá a los adultos ampliar sus conocimientos y destrezas sobre su propia lengua y los niños podrán acceder al material necesario para aprender la lengua de sus antepasados.

2.2.1.3. *Variedades dialectales, parentesco con otras lenguas*

El cavineño pertenece a la familia lingüística takana junto a las lenguas takana, ese ejja y araona.

El cavineño incorpora palabras del takana y muchas palabras del castellano adaptándolas a la fonética cavineña; por ejemplo, *capu satu, arusu y narasa*, 'campo santo, arroz y naranja'. Al respecto, "muchos cavineños reconocen una marcada evolución



Clemente Caimani, investigador enseñando el mosetén (Foto: Cintya Rus).

lingüística que expresan en las diferencias en la manera de hablar que tenían sus padres y la que tienen sus hijos” (García 1998:85). En la actualidad, gracias a la iniciativa de algunos cavineños se está tratando de recuperar aquellas palabras que originalmente se empleaban en cavineño, a partir del diccionario elaborado por Armentia en 1906.

2.2.1.4. Valoración social de la lengua

El castellano es identificado como la lengua dominante por encima de las lenguas indígenas, “sobre todo para un futuro”, para lograr una profesión, para conocer la tecnología; pero también se debe conservar la lengua materna (Entrevista a ET, Misión Cavinás, 05.07.06). La lengua indígena se constituye en elemento de identificación, de pertenencia al pueblo cavineño, pero algunos jóvenes y niños sienten cierto desprecio y vergüenza de su lengua nativa como resultado del prestigio del que goza el castellano a nivel nacional.

Entre los adultos existe una actitud favorable hacia la educación en ambas lenguas, pero prefieren que los maestros brinden mayor importancia al castellano, considerado indispensable para continuar los estudios en la ciudad, acceder a nuevas fuentes de trabajo, comunicarse con los visitantes castellano hablantes, además de ser una herramienta esencial de comunicación para las autoridades comunales o educativas, puesto que les permite expresar sus demandas y defender a su pueblo frente a las autoridades municipales y a terceros.

Al contrario, algunos piensan que la lengua indígena es un *dialecto*, frente al castellano considerado como *lengua*. Este criterio surge del grado de “dificultad” que presentarían ambos sistemas en el desarrollo de las distintas competencias; así, para algunos cavineños el castellano es lengua porque es “más difícil” que su lengua originaria.

Según los cavineños, la existencia de matrimonios mixtos en las comunidades es uno de los factores que incide en la interrupción de la transmisión de la lengua y que la socialización primaria de los niños se desarrolle en castellano. Es frecuente que en una familia donde uno de los padres es castellano hablante y el otro hablante de la lengua indígena, los hijos tengan como lengua materna al castellano (Entrevista a GY, Buen Destino, 18.08.06).

Otro factor para la desvalorización de la lengua es la escuela, pues no promueve la interacción en la lengua originaria. En muchos casos, los niños sienten vergüenza de hablar su lengua porque sus profesores –que gozan de gran prestigio en la comunidad– no entienden ni hablan su lengua. Asimismo, las burlas de los compañeros de curso también inciden en que los niños se nieguen a hablar su lengua.

Hoy día, el cavineño se encuentra en un proceso de resurgimiento, transformándose poco a poco en la visión que los hablantes tenían sobre su propia lengua; muchos adultos buscan la recuperación de la lengua indígena a través de la enseñanza en la escuela. Este proceso tiene su origen en las relaciones entre: lengua e identidad (todos los pueblos tienen su lengua), lengua y TCO (hablar la lengua garantiza el reconocimiento como pueblo indígena), y lengua y nuevas fuentes de trabajo (para muchos trabajos nuevos se requiere saber la lengua indígena).

Los niños también muestran actitudes lingüísticas positivas hacia el cavineño para comunicarse con los miembros de sus familias. Un niño dice: “Me gustaría aprender [cavineño] para hablarles a mi mamá y a mi papá. Entiendo un poquito nomás cuando le escucho hablar a mi abuelita” (Entrevista a KG, Baketi, 28.06.06). En la unidad educativa Buen Destino, los niños estaban predispuestos al aprendizaje de la lengua indígena, y mostraban mucha motivación al trabajar con los textos en cavineño elaborados por el ILV.

También existe una posición mayoritaria favorable al bilingüismo, puesto que los cavineños reconocen la importancia del dominio de ambas lenguas dentro y fuera de su territorio.

2.2.1.5. Ámbitos de uso

La comunicación en las comunidades cavineñas se desarrolla de manera bilingüe; sin embargo, ambas lenguas se emplean en contextos y situaciones distintas.

El cavineño se emplea para comunicarse con todos los habitantes cavineños de la comunidad, en la familia y en la comunidad; en las actividades de agricultura, cacería y pesca, y en actividades de esparcimiento como partidos de fútbol o voleibol; y también cuando una familia elabora chicha e invita a sus amigos más cercanos a su casa para compartir con ellos, y para contar anécdotas, chistes y chismes.

Fuera de la comunidad, el cavineño se usa en las reuniones convocadas por la organización máxima de este pueblo; cuando se realizan negocios con los comerciantes, para que éstos no comprendan la conversación que se lleva a cabo respecto a los precios y la conveniencia del negocio.

En los niños, el uso de la lengua originaria se restringe al ámbito familiar; así, padres de familia, abuelos y tíos se constituyen en los interlocutores principales de los niños. En el caso de las comunidades San Miguel y Buen Destino, el uso del cavineño se extiende a espacios de interacción más amplios, juegos y conversaciones entre niños de distintas familias.

El castellano se usa en las comunidades con los pobladores que no hablan cavineño; muchos adultos se comunican con sus hijos en castellano, para conversar con ellos o para algún mandado; con los profesores; con miembros de las instituciones que arriban a las comunidades, a fin



Escuela cavineña Baquety (Foto: Silvana Campanini).

de comunicarles la situación actual y las necesidades de la comunidad; para negociar con los comerciantes y las autoridades visitantes; y para comunicarse en poblaciones como Riberalta, donde además de tener contacto con comerciantes, son partícipes de las reuniones convocadas por sus organizaciones.

En el ámbito religioso, los cavineños emplean el castellano no sólo porque las autoridades religiosas no comprenden la lengua indígena, sino también para que los pastores no piensen que los están insultando.

Los niños emplean el castellano con niños o adultos que no hablan la lengua originaria, y visitantes que llegan a sus comunidades. Con excepción de las comunidades mencionadas, hay pocos niños bilingües en el territorio cavineño, puesto que muchos de ellos tienen al castellano como lengua materna, además de encontrarse en contacto diario con esta lengua en la escuela.



Miguel, Isabel y Ana, niños y niña de la comunidad El Paraíso (Foto: Cintya Rus).

En cuanto al bilingüismo, el cambio de código es recurrente en las reuniones de carácter político-organizativo, pues las autoridades comunales presentan el orden del día en castellano, en tanto que las discusiones y opiniones sobre el tema tratado se llevan a cabo en cavineño, con algunas intervenciones de los participantes en ambas lenguas (Obs., Misión Cavinás, 05.07.06).

En resumen, la elección lingüística dentro de la comunidad se realiza de acuerdo con la lengua del interlocutor; en cambio, fuera de la comunidad el hablante debe adaptarse a la lengua que se emplea en ese medio, excepto si se usa el cavineño como lengua secreta.

2.2.1.6. Competencias lingüísticas

Las competencias lingüísticas de los hablantes varían entre adultos y niños de acuerdo con la lengua. La mayoría de los adultos emplea el

cavineño para comunicarse oralmente, y pocos tuvieron oportunidad de desarrollar la escritura, como los que trabajaron con las lingüistas del ILV o los que fueron capacitados en Tumichucua. En castellano, sólo los cavineños que fueron a la escuela desarrollaron la escritura; los otros sólo desarrollaron la oralidad. Hay también comunarios adultos castellano hablantes que entienden el cavineño hablado, aunque no hablan ni escriben esta lengua.

Los niños bilingües no han aprendido a leer ni escribir en lengua originaria, pero se desenvuelven oralmente sin dificultad alguna. En el castellano, los niños desarrollaron ambas competencias por influencia de la escuela, aunque en la comunidad de San Miguel algunos niños comprenden poco el castellano. Los niños castellano-hablantes, además, han desarrollado un alto nivel de comprensión de la lengua indígena por el contacto cotidiano con ella.

2.2.2. *Lenguas en el pueblo tsimane'*

2.2.2.1. *Lenguas existentes*

En las ocho comunidades tsimane's visitadas se aprecia un alto grado de monolingüismo y fidelidad hacia la lengua originaria tsimane' en diferentes edades y sexos. Don Benjamín Vie Quete dice: "Aquí desde los más chicos, los adultos y los ancianos hablan la lengua originaria, porque desde la casa les enseñan a hablar primero en su idioma, luego en castellano" (Ent. BVQ, El Chacal, 20.06.06). También se habla el castellano en las comunidades, aunque no con la misma frecuencia que el tsimane'. Otras lenguas son el yuracaré, el mosetén y el mojeño trinitario, resultado de matrimonios mixtos entre miembros de estos grupos y tsimane'.

Las comunidades de San Antonio, Puerto Méndez y San Miguel del Martirio muestran la presencia de familias mixtas tsimane'-yuracarés, donde se habla el tsimane' y el yuracaré. En San Miguel del Martirio y en Cara Cara hay familias de origen mosetén y tsimane' que hablan tsimane'. Según Fortunato Vani Canari, mosetén, los comunarios tsimane' comprenden la lengua mosetén sin dificultad (Ent. FVC, San Miguel del Martirio, 23.08.06). También hay abuelos y abuelas de origen mojeño-trinitario que se casaron con tsimane' y se quedaron a vivir en estas comunidades; sin embargo, su lengua no se adoptó en la cotidianidad de la comunidad tsimane'.

Las mujeres de la comunidad de Cara Cara son en su mayoría monolingües en tsimane', se comunican en lengua originaria entre ellas y con sus maridos, aunque existe cierta comprensión del castellano. El uso de castellano está destinado a las autoridades locales constituidas por el corregidor, el profesor, la junta escolar, pero la población tiene una alta fidelidad lingüística hacia su lengua.

En la central bilingüe San Antonio se verificó la presencia de niños castellano hablantes que no

sabían hablar ni escribir tsimane', pero que vinieron a estudiar a esta escuela, porque desde 5º grado se enseña en castellano, por lo que pueden asistir sin ningún problema a las clases. Estos niños interactúan con los niños en la lengua tsimane' y con el profesor en castellano (Obs, San Antonio, 17.07.06).

Aun cuando en el pueblo tsimane' hay monolingües en tsimane' y bilingües en tsimane' y castellano, el castellano continúa avanzando, principalmente entre los niños, algunos de los cuales incluso usan esta lengua en sus juegos. Así, se pudo observar a niños y niñas de entre 6 y 8 años que jugaban 'a la cocinita' en la parte posterior de la escuela de San Miguel, después de clases. En todo caso, el tsimane' mantiene su vitalidad en la comunidad.

2.2.2.2. *Variedades escritas (alfabetos) y producción escrita*

El alfabeto tsimane', hasta 2006, aún no había sido reconocido por el Estado boliviano pues no se logró establecer el consenso necesario para su normalización por divergencias en cuanto al tipo de escritura.

La Misión Nuevas Tribus (MNT) elaboró el alfabeto tsimane' hacia finales de los años 70. Los misioneros lingüistas desarrollaron una educación bilingüe orientada al aprendizaje de la escritura en lengua tsimane' usando su alfabeto aplicado en los primeros cuatro grados de primaria a través de cartillas bilingües: *Tsun ra' chija* 1, 2 y 3, texto de gramática y verbos para el aprendizaje del castellano, colecciones de textos religiosos, la Biblia traducida al tsimane' y cuentos destinados a la expansión del mensaje evangélico.

Durante 1995-1996, la entonces Subsecretaría de Asuntos Étnicos efectuó talleres para la normalización del alfabeto tsimane' (Proiebandes

2000:261). De manera similar, en agosto de 2003, el Ministerio de Educación realizó un taller en San Borja, dirigido por Janneth Olivio Usquiano con autoridades locales del pueblo tsimane', para buscar consensos en las modificaciones del alfabeto ya existente, y para la elaboración de materiales escritos en lengua tsimane'. Sin embargo, no se logró llegar a los acuerdos esperados. En esta reunión, surgieron posturas encontradas entre quienes defendían el alfabeto de la MNT y los lingüistas encargados de la revisión de este alfabeto, lo que ocasionó, según Luciano Roca Moya, el rechazo de los comunarios que sostienen que los niños ya se han acostumbrado y aprenden bien con el alfabeto MNT (Ent. a LRM, Cochabamba 29.09.06).

En 1999, bajo la coordinación del Gran Consejo Tsimane', la Dirección Nacional de Arqueología y Antropología (DINAAR), el Viceministerio de Cultura, con el auspicio de la Embajada Real de los Países Bajos (Holanda), Felipe Mayer Roca y Clemente Caimani lograron recopilar y editar cinco pequeños textos en tsimane' y castellano con temas diversos: etnomedicina, una guía para aprender la lengua tsimane', cuentos de la tradición oral tsimane', los animales y los árboles de esta región, entre otros.

El Programa Amazónico de Educación Intercultural Bilingüe, a través de su Centro de Producción de Materiales (CPM) establecido en San Borja, y en coordinación con el Ministerio de Educación, han elaborado un Diccionario Pedagógico Tsimane' - Castellano, y cuentos educativos bilingües para su uso en las unidades educativas tsimane'.

Otra dificultad para arribar a consensos fue determinar si se implementaría el alfabeto tsimane' también para los mosetenes, dadas las similitudes entre ambas lenguas (Ent. Prof. Fortunato Vani Canari, San Miguel, 22.08.06).

Posteriormente, en La Paz, en octubre de 2004, se llegó a consensuar un alfabeto mosetén con ayuda

de lingüistas. Desde esa fecha se ha utilizado este alfabeto en algunas unidades educativas, pero no hay consenso para el uso del mismo alfabeto tanto para el tsimane' como para el mosetén (Ent. Fortunato Vani Canari, San Miguel, 22.08.06).

2.2.2.3. *Variedades dialectales, parentesco con otras lenguas*

Para el ILV, el tsimane' y el mosetén son consideradas como una misma lengua; sin embargo, para algunos investigadores son dos lenguas diferentes pertenecientes a la familia lingüística mosetena (Grimes 1996, citado en PROEIB Andes 2000).

Las dos variedades de esta familia son: a) la hablada por los tsimane' asentados en los afluentes del río Maniqui y San Borja, y los mosetenes de Santa Ana; y b) la hablada por los mosetenes del sector de Covendo (Daillant 2003). Para tsimane' y mosetenes de las comunidades visitadas, estas lenguas se parecen mucho y sólo varían algunas palabras (Ent. FVC, San Miguel del Martirio, 24.08.06).

La variedad dialectal mosetén de Covendo presenta muchas más diferencias que las de Santa Ana para comunicarse con los miembros de las comunidades tsimane' asentadas en las cercanías del río Maniqui y San Borja.

2.2.2.4. *Valoración social de la lengua*

En el pueblo tsimane' se tiene una fuerte percepción de identidad y pertenencia territorial ligada a la lengua; los tsimane's se autoidentifican como tales por la lengua. El tsimane' es altamente valorado por los comunarios como el principal medio de comunicación en las interacciones cotidianas y es el legado que se ha mantenido a través de generaciones (Ent. Benjamín Quete Vie, El Chacal, 23.06.06). Según Luciano Roca, gracias a

la lengua se puede reconocer a un pariente sin importar de qué comunidad sea, y se puede confiar en los que la hablan; es otra la relación que se tiene con los castellano hablantes, que son identificados como los “otros”.

La lengua originaria permite que el individuo se integre a la vida cotidiana de la comunidad, hablar con sus parientes, como ocurre con los adultos, y en el caso de los niños ampliar poco a poco su marco de relaciones, ya sea con los demás niños, con sus padres, parientes y profesores en la escuela, y con los miembros de otras comunidades.

La adquisición de la lengua originaria comienza en el hogar, mientras la motivación principal para ingresar a la escuela primaria es aprender a leer y escribir y, de esta manera, completar la enseñanza integral que se inicia en el seno familiar. Según el profesor Trini Durvano, los niños quieren aprender más del tsimane’, además de leer y escribir (Ent. TD, El Chacal, 22.06.06).

Por otro lado, en las escuelas tsimane’ y en la comunidad, el castellano tiene una connotación particular, dado que es considerada como la lengua de los *hapos*, es decir, de los castellano hablantes, cambas, carayanas o los de piel blanca.

Los tsimane’ jóvenes o adultos quieren aprender el castellano para: vender sus productos agrícolas (Obs. Tacuaral del Matto. 06.07.06); saber qué es lo que se dice sobre ellos y su pueblo; y para lograr una mayor participación con las autoridades políticas locales y departamentales con miras a la mejora de su condición social, económica y representatividad institucional (Ent. LRM, Cochabamba, 29.09.06). La enseñanza del castellano como segunda lengua en las escuelas tiene las mismas motivaciones.

En la comunidad San Miguel del Martirio, los jóvenes quieren aprender bien el castellano para

poder hablar y comunicarse con otros castellano hablantes, y comprender las canciones. Esta situación muestra la influencia de los medios de comunicación en la castellanización de los tsimane’ (Obs. San Miguel del Martirio, 23.06.06).

2.2.2.5. Ámbitos de uso

La lengua originaria se usa en el hogar, en los paseos, en las reuniones familiares, en las reuniones de la comunidad, en asambleas, cuando se presentan problemas en la comunidad o en la escuela, cuando se conversa con otros comunarios tsimane’ y mientras se realizan prácticas cotidianas de subsistencia, como la agricultura, la caza y la pesca (Ent. Daniel Sarabia, Arenales, 28.06.06).

El castellano se usa para la venta de productos agrícolas (arroz, plátano, yuca y maíz) a los compradores castellano hablantes; para conversar con los visitantes que llegan a las comunidades, por



Juan dibujando. Comunidad Asunción del Quiquibey.
(Foto: Cintya Rus)

ejemplo autoridades de la Alcaldía de San Borja, personal de proyectos u ONG, investigadores y antropólogos, entre otros (Obs. Tacuaral del Matto, 06.07.06).

Entre las mujeres tsimane' y ancianos se observó un mayor grado de monolingüismo en lengua tsimane', ya que se comunican en esta lengua en todo momento, aun cuando existe cierta comprensión del castellano. La fidelidad lingüística hacia el tsimane' es alta.

El tsimane' y el castellano se usan en distintas circunstancias: el tsimane', en la familia y en la comunidad por todos sus miembros; el castellano, para situaciones públicas y viajes a otros pueblos para la venta de sus productos agrícolas.

El castellano se usa principalmente durante la visita de autoridades municipales de la Alcaldía de San Borja. Así, en la comunidad de Los Manguitos (29.07.06) la profesora Nelvi Mayer interactuó la mayor parte del tiempo con los visitantes usando el castellano para tratar temas relacionados con la construcción de la nueva escuela. La interacción se limitó a las pocas personas que hablaban y entendían castellano, aunque se hacía la traducción del castellano al tsimane' para que la comunidad sepa lo que se estaba hablando en el encuentro.

Los niños Martina, Roberto, William, Miguel y Robertín de Los Manguitos (Ent. 27.07.06) nos explican que ellos hablan tsimane' en todo momento, con sus padres, hermanos y amigos. Ellos se sienten orgullosos de hablar su lengua, porque les permite comunicarse en la comunidad con sus compañeros cuando están jugando, también en la escuela con el profesor que les explica los contenidos en tsimane'. Estos niños no hablan castellano con sus compañeros o en la casa, sólo en la escuela con el profesor cuando abordan contenidos que están en castellano y cuando se desplazan a San Borja.

En la comunidad, de manera similar, el uso del castellano se hace más visible en la escuela. Mientras los niños utilizan la lengua indígena en sus casas con sus padres, el castellano es imprescindible para aprender a leer y escribir y hablar con los visitantes al pueblo (Ent. FVC, San Miguel del Martirio, 24.08.06).

En resumen, en el pueblo tsimane' la lengua de comunicación cotidiana es el tsimane'. El castellano se hace presente en la escuela y en las interacciones con visitantes y foráneos.

2.2.2.6. Competencias lingüísticas

La producción oral en lengua tsimane' es general. Niños, jóvenes y adultos hombres y mujeres hablan esta lengua. Sin embargo, pocas personas saben escribirla de forma adecuada (Obs. El Chacal, 24.06.06). En la escuela, según el profesor Elifredo Zabala, director del núcleo bilingüe San Miguel, se trata que el niño aprenda a leer y a escribir su lengua en tres años. En la práctica, el proceso demanda más tiempo, y la lecto-escritura en lengua indígena tampoco se fortalece porque a partir del quinto año de primaria sólo se emplea y desarrolla el castellano. En San Antonio y San Miguel de Martirio, los niños sólo copiaban de los cuentos, como *Casos del Beni*, publicados por la MNT.

Pero también existen problemas de producción oral y escrita en castellano. Según Luciano Roca Moye, si bien se comprende la conversación de los castellano hablantes, lo difícil es lograr conversar como ellos (Cochabamba, 29.09.06). La profesora Emilia Rivera, de San Antonio, dice que los niños pueden leer aunque no siempre entienden lo que leen, pero también se equivocan en la escritura por las diferencias alfabéticas entre el tsimane' y el castellano; además, tienen vergüenza de hablar el castellano (Ent. San Antonio, 19.07.06).

Los niños tienen dificultades en la lecto-escritura en ambas lenguas tanto en tsimane' como en castellano; la producción oral en castellano observada en las aulas es reducida. Pero según Pastor Pache, en la comunidad de Arenales "los niños usan la lengua todo el día, en la casa [...] y saben escribir en lengua tsimane', no están perdiendo su lengua los niños, les gusta hablar en su lengua en la escuela". Pero hablan poco castellano y les cuesta aprender en este idioma (Ent. PP, Arenales).

Según los mismos niños, estudiar en castellano es difícil, porque aunque pueden leer y escribir, "lo que nos cuesta es hablar, es comprender" (Ent. Vicente, Mirtha, Moisés, Arturo, El Chacal, entrevista original en tsimane').

Para los docentes de la región, se debe hacer énfasis en la enseñanza del castellano en la escuela para evitar la discriminación a los estudiantes y para que puedan pasar a secundaria y no sean objeto de burlas; así lo dispuso la Dirección Distrital y las autoridades del Núcleo (Ent. HEP, Comunidad San Miguel del Martirio).

Por otro lado, según el profesor Trini Durvano Sánchez, los maestros tsimane' también presentan dificultades en la escritura y lectura en castellano, pues no es su lengua materna (Ent. TDS, El Chacal, 22.06.06). Los profesores tsimane' tienen dificultades para pronunciar el castellano porque en tsimane' no hay consonantes como la *l*, la *r*, y la *g*, razón por la cual palabras que tengan estas consonantes presentan problemas tanto en la pronunciación como en la escritura.

Finalmente, una diferencia importante con respecto a las habilidades lingüísticas se presenta en las mujeres, ya que entre ellas si bien entienden el castellano pocas lo hablan, y el tsimane' es empleado la mayor parte del tiempo. Las artesanas entrevistadas en la comunidad de Puerto Méndez

comprendían las preguntas en castellano; sin embargo, daban todas las respuestas en lengua tsimane', y ninguna de ellas sabía escribirla ya que no habían asistido a la escuela. (Ent. MLC, CCL y DCL, Puerto Méndez, 01.08.06).

2.2.3. *Lenguas en el pueblo mosetén de Pilón Lajas*

2.2.3.1. *Lenguas existentes*

Los tsimane' y mosetenes se consideran como una unidad social, pero lingüísticamente se consideran diferentes. Los tres idiomas mayoritarios que se hablan en la TCO Pilón Lajas son: el tsimane', el mosetén y el castellano. También existen otros idiomas con un número menor de hablantes, como el takana y el quechua.

Las comunidades Bisal, Corte, San Luis Chico, Puente Yucumo, Alto Colorado y 2 de Agosto son tsimane' hablantes; Asunción del Quiquibey, Gredal y Charque son mosetén hablantes; y Carmen Florida, Real Beni y San Antonio de Sari (antes takanas) ahora son comunidades castellano hablantes, con minorías de hablantes takanas y quechuas. Además, hay familias tsimane' que viven en estas comunidades.

2.2.3.2. *Variación escrita (alfabeto) y producción escrita*

Si bien se han producidos alfabetos para los tsimane' de San Borja y los mosetenes de Alto Beni, no se ha resuelto la cuestión del alfabeto. Hasta ahora, las personas han utilizado el alfabeto tsimane' para escribir sus mitos y leyendas. Debido a que las escuelas tsimane' son bilingües tsimane'-castellano, la mayoría de la gente escribe y lee en su lengua nativa. En cambio, muchos mosetenes no escriben ni leen el mosetén; sólo una persona lee y escribe en Asunción, pero con el alfabeto tsimane'. En lengua mosetén se han producidos dos textos: *Palabras antiguas y nuevas del río Quiquibey*

(2001), que muestra las costumbres de la gente tsimane'-mosetén; y *Mapajo*, una guía de información turística. También se han producido algunos textos en tsimane' y en castellano con la participación mosetén como: *Aprenda chimán* (1999), un pequeño libro con un listado de palabras con el alfabeto tsimane'; y *Dojity y Micha', la creación del mundo* (2000), que narra la creación del mundo por los dioses Dojity y Micha'; y por último *Chiyacseja' Jebacdye'in, cómo es la cacería y nuestros animales* (2000).

2.2.3.3. Variedad dialectal y parentesco

El tsimane' y el mosetén (como ya se refirió anteriormente) se consideran variedades de la misma familia lingüística. Al nivel cultural, sin embargo, se consideran pueblos diferentes. El mosetén tiene dos variedades: la variedad de Covendo y la de Santa Ana, esta última compuesta de otras dos variantes que muestran similitud fonológica y gramatical con el tsimane' y otras similitudes con el mosetén de Covendo. En resumen, el mosetén de Santa Ana es inteligible con el mosetén de Covendo y el tsimane', pero el mosetén de Covendo y el tsimane' son poco inteligibles entre sí. Por su parte, el mosetén de Asunción es inteligible con el tsimane' de la TCO Pílon Lajas.

Las variaciones dialectales entre el mosetén y el tsimane' al nivel léxico implican el uso diferente de palabras o términos para las mismas cosas, pero también hay algunas diferencias morfológicas, por ejemplo en los pronombres personales.

2.2.3.4. Valoración social de la lengua

Los padres de familia y los niños valoran altamente su lengua vernácula, por lo que quieren que su lengua se enseñe en la escuela. Según Clemente Caimani, artesano de Asunción del Quiquibey, los padres de familia y los niños quieren escribir en

mosetén, pero el maestro no les puede enseñar la lengua porque no habla el mosetén (18.06.06).

El castellano es la lengua que les permite interrelacionarse con las demás personas no hablantes del mosetén. Para Alejandro Caimani, de Asunción del Quiquibey, "esto es porque el castellano [...] es como palabra, como lengua central. En todos los países se habla, es también importante para nosotros" (20.06.06).

En resumen, los mosetenes consideran al castellano como lengua franca que les permite comunicarse e interrelacionarse con gente de afuera, por lo que esta lengua se debe enseñar en la escuela; pero también se debe fortalecer el mosetén.

2.2.3.5. Ámbitos de uso

En las comunidades de la RB-TCO Pílon Lajas todas las personas se comunican en su lengua nativa, sea el tsimane' o el mosetén. En resumen, los tsimane' y mosetenes interactúan entre ellos sólo con la lengua vernácula en situaciones familiares y de la comunidad, pero hablan castellano con los de afuera.

2.2.4. Lenguas en el pueblo mosetén de Covendo

2.2.4.1. Lenguas existentes

En la TCO Mosetén la lengua principal es el mosetén, pero debido a las migraciones también se habla el trinitario, principalmente en las comunidades de Simay y San Pedro de Cogotay; a su vez, algunos mosetenes entienden aymara, mientras que otros hablan quechua, yuracaré y leco. Los mosetenes mayores tienen como lengua materna el mosetén, pero muchos aprendieron el castellano y lo usan incluso en la casa, especialmente en comunidades que interactúan con comunidades no mosetenes. Anatolio Tae, cacique de Covendo, relata que aprendió "el mosetén desde pequeño" y el castellano recién a sus ocho o diez años. En su casa actualmente habla

muy poco el mosetén, aun cuando sus hijos le van pidiendo: '¿enseñame un poquitito?' (Ent. AT, Covendo, 23.07.06).

Los niños se van olvidando el mosetén mientras crecen y entran a la escuela castellanizante, aun habiéndolo adquirido como primera lengua. Según Aurelia Santos, comunaria de San José de Covendo, los niños hablan el mosetén solamente hasta los cinco años y se olvidan cuando entran a la escuela (Ent. AS, San José de Covendo, 21.07.06).

En Muchanes, los niños hablan y les gusta el mosetén; pero en la escuela siempre han aprendido en castellano. Cabe aclarar que antes este proceso era más prolongado y permitía que los niños mosetenes, dependiendo de la comunidad, comiencen a aprender el castellano más tardíamente, a los 12 años. En esta comunidad, la

primera lengua que hablan los niños es el castellano, lo aprenden desde muy niños y pocos entienden ya el mosetén (Ent. DM, Muchane, 24.08.06).

Los ancianos mosetenes están perdiendo el mosetén como única lengua, dado que ya hablan el castellano, aunque todavía perviven algunos monolingües. En Muchanes se deja de hablar el mosetén según avanzan las generaciones (Ent. LJ, Muchanes, 23.08.06).

El castellano fue introducido en el pueblo mosetén por los misioneros católicos en tiempos de la Colonia y a principios del siglo XX con las fundaciones de las poblaciones de Covendo y Santa Ana de Mosetenes realizadas por la Iglesia Católica. Los abuelos mosetenes fueron educados por las monjas que introdujeron el aprendizaje del



Taller tsimane' de planificación.

castellano, habiéndose iniciado así el proceso de castellanización de los mosetenes (Ent. AT, Covendo, 23.07.06).

Antes, el mosetén se usaba más, y ahora lamentablemente poco a poco se habla menos, según Rosnilda Condo, comunaria de Covendo. Los padres les hablan muy poco castellano a los niños, "y ahora en todo lugar se usa el castellano" (Ent. RC, Covendo, 22.07.06).

Actualmente, muchos mayores utilizan el castellano en la mayoría de las situaciones. Los pocos monolingües de mosetén empezaron a aprender el castellano para comunicarse con los visitantes (bolivianos o indígenas) de otros lugares, especialmente de Rurrenabaque. De ahí que el bilingüismo mosetén-castellano está dando lugar al monolingüismo en castellano.

De manera similar, los niños mosetenes ahora hablan más el castellano que el mosetén.

En la clase multigrado de la escuela de Inicua Bajo (17.07.06), Juan Huasna escribió en la pizarra y leyó una lista de animales del monte en mosetén: *itsikis* (tigre), *kijbo* (tortuga), *baekaej* (ardilla), *mishi* (gato), *kitij* (chanchó), *bikaj* (lagarto), *odyo'* (marimono), *nas* (víbora), *ñetata* (leopardo), *chopane* (conejo). Luego pidió que los niños dibujen alguno de los animales de la lista. Sólo diez, de los diecisiete estudiantes, entendieron el mosetén, identificando las palabras y luego dibujando los animales.

En la clase multigrado de la escuela en San José de Covendo, el profesor Hilarión Gómez Mamani señaló que los alumnos saben el castellano, pero que algunos "hablan en su casa mosetén"; incluso ser bilingüe se ha vuelto un problema por las mezclas de idiomas. "Por decirte, uno habla medio mal, medio que mezclado. Entonces le dicen: estás pateando tal idioma, estás pateando tal idioma, le

gozan" (Ent. HG, San José de Covendo, 31.07.06). En la escuela de San José de Covendo, sin embargo, según el profesor Luciano Suntura, aunque hay reticencia de los alumnos de grados superiores, los niños "siempre hablan en mosetén"; pero también en castellano "porque las dos cosas hablan" (Ent. LS, San José, 30.07.06).

En la clase de quinto grado de primaria de Covendo, Juan Huasna preguntó quiénes sabían hablar mosetén. De los 21 niños, 6 levantaron la mano. Cuando se les saludó en mosetén: *jaemdye mi'in'* (¿cómo estás?), sólo dos respondieron *jaemtsin* (bien estamos nosotros). Después, una chica, señalando a un chico que se estaba escondiendo, dijo: "[Él] sabe hablar [mosetén]". (Obs. Escuela Franz Tamayo, Covendo, 21.07.06).

Así, vemos que el mosetén todavía es entendido y hablado por los estudiantes, pero los profesores no han podido aprender el mosetén porque el castellano lo usan como lengua franca.

2.2.4.2. *Variedades escritas (alfabetos) y producción escrita*

A mediados del siglo XX la enseñanza del castellano en Covendo era bilingüe y luego monolingüe en castellano, pero no había un alfabeto mosetén oficial para enseñar en esa lengua. Según los comunarios, antes no se escribía el mosetén como se lo hace hoy, sólo se lo hablaba. Sin embargo, se ha mejorado la pronunciación del mosetén porque antes se escribía como el alfabeto español; por ejemplo, se ha sustituido la *c* por la *k* (Ent. GC, Covendo. 22.07.06).

La escritura del mosetén empieza a cambiar a partir de la experiencia de Tumichucua del ILV y la elaboración del alfabeto mosetén propio. Los profesores bilingües de Tumichucua: Juan Huasna, Antolín Caimani y Fortunato Vane, estudiaron aspectos lingüísticos del mosetén y su literatura.

Más tarde, dieron cursos de lengua indígena en las comunidades de Covendo, Santa Ana de Mosevenes y San José. De este modo, muchos estudiantes aprendieron a escribir el mosetén, pero no usan la escritura mosetén habitualmente.

También hubo experiencias en el uso del alfabeto tsimane' para enseñar el mosetén. El profesor Antolín Caimani utilizó material didáctico en lengua tsimane' para enseñar mosetén por el parecido de ambos alfabetos (Ent. AC, Palos Blancos, 27.08.06).

El PAEIB encargó a Juan Huasna la normalización del texto *Guía del alfabeto mosetén*, del Ministerio de Educación. La revisión no fue concluida porque la intención fue lograr el consenso con la comunidad mosetén. Según Juan Huasna, las equivocaciones se refieren a la omisión de las vocales *u* y *o* del dialecto de Santa Ana y por los reclamos de los miembros de la comunidad de Covendo referidos a que el nuevo alfabeto se parecía al de los tsimane'. Según Antolín Caimani, el alfabeto mosetén no está reconocido oficialmente (Ent. AC, Palos Blancos, 27.08.06).

En el año 2000, la lingüista Janette Sakel y Juan Huasna comenzaron a trabajar una gramática del mosetén de Covendo, que fue publicada en el 2002 con el título de *A Grammar of Mosevén* (Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics).

Según Juan Huasna, se están elaborando materiales educativos y módulos para el INS "Sedes Sapientiae" (Ent. JH. Palos Blancos, 18.07.06). Sin embargo, el texto traducido no tenía contenidos culturales mosetenes al tratarse de un texto para enseñar quechua (titulado *Raymikunanchik, Lengua Originaria III-L2 Quechua*, de Ruth Tania Riskow y Alfredo Copala Maquera, editado por el INS "Sedes Sapientiae", Departamento de Educación a Distancia). También está en elaboración un diccionario de mosetén-castellano a cargo de Juan Huasna.

2.2.4.3. *Variedades dialectales, parentesco con otras lenguas*

Según los testimonios, existen dos dialectos del mosetén: el mosetén de Covendo (bloque B) y el mosetén de Santa Ana de Mosevenes (bloque A). Para los comunarios de Muchanes la diferencia entre estos dialectos no es muy grande. En palabras de Lorgio Jocesito: "Algún nomás, son [las palabras] las sillas, los platos. El 70% yo le entiendo [del mosetén de Covendo] y el 30 % no le entiendo, eso me falta; para saber bien hay que saber el 100%" (Ent. LJ. Muchane, 23.08.06). De esta manera, los mosetenes de ambos bloques territoriales se entienden bien aunque les gustaría entenderse perfectamente.

Las diferencias entre ambos dialectos son del tipo fonológico de las vocales. El mosetén de Santa Ana, por ejemplo, utiliza la vocal *u*, en vez de *ae* del de Covendo. Algunas palabras se escriben de manera diferente: *momo'* en Santa Ana y *mimi'* en Covendo (Ent. JH. Palos Blancos, 18.07.06). Para comunarios de la comunidad de Muchane, habrían 6 vocales en el mosetén de Santa Ana, pero sólo 4 en Covendo, igual que en el tsimane', y que el mosetén de Covendo no se entiende bien en Covendo ni en San Borja (Ent. IM, Muchane, 22.08.06).

Por otro lado, para Antolín Caimani, antiguo profesor de la lengua mosetén en Santa Ana de Mosevenes, la diferencia entre el mosetén de Santa Ana y de Covendo se presenta en las consonantes solamente. Para él, las palabras son las mismas, sólo que la pronunciación es diferente. Así, en Santa Ana se dice *umaj* [la luna], y en Covendo ellos dicen *uwaj* (Ent. AC, Palos Blancos, 27.08.06). Según Huasna, sin embargo, en Covendo se pronuncia *iwaj* y no *uwaj*; además de otras diferencias como *un* [mano] y *mu* [el] en Santa Ana, mientras que en mosetén de Covendo sería *iin* [mano] y *mi'* [el]. Pese a estas diferencias, existe la predisposición de normalizar la escritura del mosetén; aunque, según



Juan Huasna, investigador Indígena enseñando la lengua mosetén en la UE San José (Foto: Ana Evi Sulcata)

Antolín Caimani, la intención de imponer alfabetos ajenos al dialecto mosetén local ha traído confusión en la enseñanza de la escritura de este idioma y es algo que se debe resolver ya, por ejemplo, escribiendo *u* como *ae* (Ent. AC., Palos Blancos, 27.08.06).

Por otro lado, para algunos miembros de la comunidad de Muchanes la diferencia se presenta en la inteligibilidad y el acento de los dialectos entre sí. Según el cacique Domingo Miro: “Como le digo, es cambiar nomás los ecos [del dialecto mosetén] que ellos tienen, nada más; si hablan lo mismo, la palabra casi lo mismo nomás”, pero que también hay palabras que no pueden entender (Ent. DM, Muchanes, 24.08.06).

Pero, los comunarios quieren conservar el dialecto original de cada una de sus poblaciones, no aceptan ninguna imposición para enseñarles en otro dialecto que no sea el suyo.

2.2.4.4. Valoración social de la lengua

Aunque la lengua mosetén todavía pervive, según algunos profesores existe una actitud de vergüenza para hablar la lengua mosetén, especialmente en la escuela por la discriminación que sufren los niños. Según el profesor Roger Quispe, de la escuela Franz Tamayo, los niños se avergüenzan de hablar el mosetén entre ellos; decir ‘mosetén’ es casi como decir ‘salvaje’; ser pobre igualmente se identifica con ser mosetén. “Un claro ejemplo es que cuando un niño ha venido descalzo le dicen: ‘Ah, mirá ha venido descalzo, no tiene zapatos, parece mosetén” (Ent. RQ, UE Franz Tamayo, Covendo, 25.07.06). Según Guillermo Vane Cualicó de Covendo, algunos niños mosetenes hablan el mosetén cuando están solitos, pero con otros sólo hablan castellano (Ent. GV, Palos Blancos, 02.09.06).

Asimismo, este sentir –que los mosetenes son despreciados– no es un caso aislado. En palabras de Antolín Caimani, los niños mosetenes se sentían intimidados por los niños de afuera al hablar mosetén: “Bueno, los niños collas decían que eran mosetenes. ‘Mosetén! ¡Mosetén!’, le decía eso, era vergüenza de ellos. Si yo te decía ‘colla’, él me decía ‘mosetén’, yo me quedaba pues vergonzoso, me está bajoneando en esa parte, yo prefiero hablar castellano ya, para aprender” (Ent. AC., Palos Blancos, 27.08.06).

Por causa de esta vergüenza, los padres mosetenes empezaron a hablarles en castellano a sus niños, y éstos empezaron a preferir el castellano (Ent. AC., Palos Blancos, 27.08.06). Los niños mosetenes se cuidan de hablar el mosetén espontáneamente para evitar las críticas.

Sin embargo, también existen actitudes positivas hacia el aprendizaje del mosetén. Según Mateo Muchia, estudiante normalista de Covendo, se enseñó mosetén en el INS “Sedes Sapientiae”, Subcentro Covendo, donde los aprendices tratan de

utilizarlo para conversar con otras personas aunque les parezca raro, y que es importante que los niños aprendan el mosetén para consolidar su identidad (Ent. MM, Covendo, 26.07.06)

Finalmente, en Muchanes los padres aseguran que la vergüenza no es de hablar mosetén sino de no hablar bien el castellano; es decir, los padres creen que sus hijos, por tener el mosetén como lengua madre, no podrán aprender un buen castellano y serán criticados toda su vida. Por esta razón, según don Domingo Miro, cacique de Muchanes, la primera lengua que un padre o una madre le habla a sus hijos es el castellano (Ent. DM, Muchanes, 24.08.06).

Sea que el padre o el niño hayan decidido hablar menos mosetén, el hecho es que cada vez se habla menos el mosetén. Según Antolín Caimani, los niños y aun los jóvenes ya no pueden hablar el mosetén fluidamente (Ent. AC, Palos Blancos, 27.08.06).

Debido a esta pérdida de lealtad lingüística, los indígenas más conscientes quieren defender su lengua indígena y su cultura a través de la enseñanza del mosetén en la escuela y en la comunidad.

Sin embargo, el castellano se ha convertido en la lengua general en la TCO Mosetén, en la lengua franca entre los matrimonios interétnicos, y de relación con la sociedad nacional. Los comunarios no imaginan vivir sin el castellano por su utilidad en la vida cotidiana, incluso “para ser dirigente” y, por tanto, también lo deben aprender los niños (Ent. DM, Muchane, 24.08.06). Los padres quieren que sus hijos hablen perfectamente el castellano ya que es la lengua que se usa en la enseñanza formal.

Según los comunarios y autoridades de la comunidad, los niños indígenas hablan mosetén cuando ellos están solos o cuando se encuentran entre otros niños indígenas. Sin embargo, según

Lucio Suntura, comunario de Covendo, los niños son motivados a hablar en castellano, y sólo algunos valoran el mosetén, lo hablan en la iglesia, pero tampoco enseñan el mosetén a sus hijos; y en público se habla más el castellano (Ent. LS, Covendo, 26.07.06).

A pesar de ello, la mayoría de los niños entienden el mosetén aunque sea en menor grado. Este hecho puede explicarse porque en los matrimonios interétnicos se habla casi totalmente en castellano; y en la mayoría de las reuniones comunales se habla en castellano. Aunque se observó que una madre mosetén en la comunidad de Muchane expuso su caso de incorporación a esta comunidad en lengua mosetén.

Sin embargo, la nueva generación de padres piensa diferente respecto al mosetén. En palabras de Mateo Muchia de Covendo, el castellano es más usado en las actividades cotidianas, en la familia y en las instituciones públicas; y se habla mosetén para recomendar o recriminar a los hijos (Ent. MM, Covendo, 26.07.06).

Hace treinta años, el mosetén se hablaba más que en la actualidad. En palabras de Antolín Caimani, profesor indígena mosetén, el mosetén y el castellano eran la lengua madre; pero desde los 80 la situación cambió; el castellano se aprende como primera lengua y el mosetén ya como segunda (Ent. AC., Palos Blancos, 27.08.06).

El cambio del que habla Caimani se debió al proceso histórico del asentamiento de colonos del altiplano por la apertura de caminos. Según GTI-OPIM Plan Comunal Covendo (2004:6), la apertura de caminos se inicia en la década de los 60 y más tarde en la década de los 70, cuando hubo la inmigración de muchos colonos desde el altiplano boliviano.

A pesar de esta tendencia de cambio del mosetén al castellano, en las comunidades mosetenes

visitadas, como Covendo, existen padres indígenas que quieren que sus hijos aprendan el mosetén aunque sea a los 7 años o más, ya que aseguran que es una cuestión de identidad cultural de su pueblo. Según Guillermina Condo, estudiante de secundaria del colegio Franz Tamayo de Covendo, sus padres le exigían que aprenda el mosetén, que no era “hija de colla” (Ent. GC, Covendo, 23.07.06).

Entonces, hay una tensión entre dejar el mosetén y adoptar exclusivamente el castellano, o aferrarse a la lengua indígena como marca de identidad. De manera similar, según Roslinda Condo, comunaria de Covendo, en ciertos niños ha comenzado un interés por la lengua indígena, principalmente en la escuela, donde el profesor estimula la producción de textos en las lenguas de los niños (Ent. RC, Covendo, 22.07.06), aunque no se enseñe el mosetén curricularmente.

Entonces, la actitud negativa de algunos comunarios ha ido cambiando hacia una revaloración del mosetén (Ent. AT, Covendo, 23.07.06). Actualmente, saber mosetén significa ser mosetén, pues para los comunarios indígenas la lengua está ligada a la identidad cultural.

2.2.4.5 Ámbitos de uso

El castellano se utiliza en todos los ámbitos y lugares en las comunidades mosetenes: en la casa, en los lugares públicos como las “calles” de la comunidad o los senderos, en la cancha de fútbol, en las reuniones y asambleas de la OPIM, en patios o galpones y en la escuela (Ent. DM. Muchanes. 24.08.06). El castellano ha ganado espacio en los hogares de los matrimonios interétnicos (trinitario-mosetén). En palabras de Juan Huasna investigador, mosetén, en su casa se habla puro castellano aunque su esposa es trinitaria, en tanto que los hijos hablan puro castellano (Ent. JH, San José, 1.08.06). Los mosetenes también utilizan el castellano en poblaciones vecinas a su TCO, y están obligados a

usar el castellano fuera de la TCO, por ejemplo en Palos Blancos, “porque no todos van a saber hablar mosetén, a la fuerza tengo que hablar castellano” (Ent. RV, San José, 11.07.06). También hablan castellano con sus amigos, con los comerciantes y cortadores de madera que hablan esta lengua.

Según Lorgio Santos, estudiante normalista a distancia del INS “Sedes Sapientiae” de Covendo, algunos padres ya no les hablan en mosetén a sus hijos, y sólo hablan mosetén entre ellos (Ent. LS, Covendo, 26.07.06). Pero según doña Cristina Vane, comunaria de Covendo, algunos padres siguen hablando mosetén a sus hijos a temprana edad: “Cuando están empezando a caminar ya hablan, de ahí hay que aprovechar, hay que enseñarles a las wawas a que aprendan” (Ent. CN, Covendo. 22.07.06). Sin embargo, en el colegio Franz Tamayo de Covendo no se escucha a los niños hablar en mosetén. Para doña Cristina Nate esto se debería a que tienen vergüenza de hablar en su lengua, pero que ahora incluso algunos niños que no son mosetenes quieren aprender la lengua indígena. Así, “una niña colla estaba aprendiendo el mosetén con don Juan Huasna, profesor indígena en Covendo el año pasado”.

Los mosetenes usan su lengua en lugares y situaciones familiares: en el chaco y en la casa (Ent. RV, San José. 11.07.06). Sin embargo, en otros hogares los padres hablan poco el mosetén; por ejemplo, según Anatolio Tae, cacique de Covendo, a pesar de que él les habla en mosetén a sus hijos en su casa, ellos le entienden muy poco (Ent. AT, Covendo, 23.07.06).

Según algunos testimonios, hay niños mosetenes que saben hablar el mosetén fuera de casa, pero, según Rosnilda Condo, comunaria de Covendo, cuando ven gente extraña no hablan mosetén (Ent. RC, Covendo, 22.07.06).

Sin embargo, llama la atención que los niños que hablan quechua o castellano quieran “aplastar” a

los niños mosetenes. Este tipo de problemas en las relaciones personales entre niños, en la escuela y en otros ámbitos, pueden explicar por qué los niños mosetenes no quieren hablar su lengua en la escuela.

Actualmente, algunos padres hablan el mosetén para que esta lengua se revitalice frente al uso del castellano, ya que algunos niños ya no quieren hablar el mosetén o lo mezclan con el castellano. Según Anatolio Tae, cacique de Covendo, es necesario ir recuperando el mosetén “puro” (Ent. AT, Covendo, 23.07.06).

Por otro lado, según Anatolio Tae, cacique de Covendo, el mosetén tiene palabras que no se pueden traducir al castellano y son inherentes a la cultura mosetén, lo que implica la necesidad de conservar esta lengua (Ent. AT, Covendo, 23.07.06). Según Lorgio Santos, los mosetenes utilizan su lengua en momentos propios de su cultura, por ejemplo en las fiestas patronales donde los comunarios se desinhiben para usar la lengua nativa, en trabajos comunales, ocasiones éstas en las que conversan y se ríen (Ent. LS, Covendo, 26.07.06).

En resumen, la lengua indígena todavía se usa para momentos colectivos específicos, como la socialización de los trabajos comunales o en el trabajo de la agricultura, apertura de caminos, limpieza de la comunidad o en la pesca colectiva. Actualmente, el mosetén se presta algunos términos del castellano, razón por la que se aboga por hablar un mosetén más “puro” o más antiguo. Sin embargo, el uso de esta lengua se circunscribe especialmente para momentos más tradicionales y propios de la comunidad. Los que más hablan el mosetén son las personas mayores, padres de familia y abuelos, y son estos últimos quienes se encargan más de enseñar su lengua nativa y hablarla.

Según Aurelia Santos, de la comunidad de San José, pocos niños hablan el mosetén, la mayoría sólo entiende y muchos no la hablan;

por eso ella enseña mosetén a sus nietos “para que no se olviden palabra mosetén” (Ent. AS, San José, 21.07.06).

Según Lorgio Santos, estudiante de la normal de Covendo, los niños que hablan mosetén son pocos: “Cuando una persona extraña les habla en mosetén a los niños, se callan, no hablan. Son pocos los [niños] que hablan mosetén, debe ser el 2%. (Ent. LS, Covendo, 26.07.06).

Según Serafina Moya, presidenta de la OMIM (Organización de Mujeres Indígenas Mosetenes), actualmente la profesora indígena Alicia Elizabeth Chairique es la única que impulsa el mosetén y enseña mosetén en la escuela de Santa Ana de Mosetenes y en toda la TCO mosetén: “Enseña en mosetén durante sus clases, es la única profesora que tenemos” (Palos Blancos, 16.07.06).

2.2.4.6. Competencias lingüísticas

Algunos niños, a medida que van creciendo, van entendiendo y hablando el mosetén pero se ven cohibidos por el estatus que tiene el castellano en la sociedad mosetén. Según Mateo Muchia, estudiante mosetén normalista a distancia del INS “Sedes Sapientae” de Covendo, no hay profesores mosetenes pero los niños “entienden algunas cosas en mosetén, por ejemplo cuando uno dice *chichiu* (callarse) ellos se callan porque entienden” (Ent. MM, Covendo, 26.07.06). Además, los niños y jóvenes hablan más el mosetén en sus casas, los niños también hablan el mosetén con sus padres en el chaco; pero desde hace dos años se ha estado dejando de hablar el mosetén, está en “decadencia”, y pocas familias hablan el mosetén (Ent. MM, Covendo, 26.07.06).

Sin embargo, según Guillermina Condo, estudiante de tercero de secundaria de Covendo, para la mayoría de la comunidad es posible recuperar la lengua mosetén si se involucran todos los

pobladores y se introduce el mosetén en la escuela (Ent. RC, Covendo, 22.07.06).

De esta manera, para Domingo Miro, cacique de Muchane, la metodología de la enseñanza del mosetén en la escuela debería ser como segunda lengua, es decir, después de que los estudiantes aprendan a leer y a escribir en castellano, ya que actualmente la primera lengua adquirida es el castellano (Ent. DM, Muchanes, 24.08.06).

De manera similar, según el profesor Antolín Caimani, la lengua mosetén es más fácil aprenderla y entenderla recién desde cuarto o quinto básico debido a que los estudiantes más pequeños no entienden el mosetén. Además, la metodología para la enseñanza del mosetén debe ser mediante la traducción, por los resultados que obtuvo en su experiencia (Ent. AC, Palos Blancos, 27.08.06).

Asimismo, para algunos profesores titulados la enseñanza del mosetén como segunda lengua es viable, para lo cual piden que se los capacite en dicha lengua. La mayoría de los profesores de las escuelas en las comunidades visitadas tienen la disposición para aprender esta lengua. Aunque algunos comunarios de la comunidad de Covendo se quejan de la enseñanza de los profesores indígenas no titulados debido a que no hablarían un mosetén "exacto", la mayoría de los comunarios los apoyan y confían en su trabajo.

La voluntad por reiniciar la enseñanza del mosetén en las comunidades mosetenes es apoyada por los comunarios de Muchane e Inicua Bajo. Antolín Caimani, de Santa Ana de Mosetenes, se inclina por crear una escuela o centro bilingüe donde se enseñaría el mosetén fuera de la escuela estatal (Ent. AC, Palos Blancos, 27.08.06) y también se podría dar clases de mosetén en el colegio.



Niños y niñas mosetenes de la comunidad de San José atentos a la clase (Foto: Ana Evi Sulcata).

2.2.5. *Lenguas en el pueblo movima*

2.2.5.1. *Lenguas existentes*

En las siete comunidades visitadas se usan el movima y el castellano. En la comunidad de Coquinal también hay cayubabas que ya perdieron su lengua indígena; muchos son monolingües en castellano, y otros bilingües en castellano y movima. Por ejemplo, don Milton Atoyay, de origen cayubaba, aprendió movima gracias a su matrimonio con una mujer movima.

En la comunidad de Coquinal, según el profesor Jesús Atoyay, los niños cuyas madres “son netamente movimas” también hablan el movima. Otros de matrimonios mixtos sólo hablan castellano. En la escuela un niño dice que entiende el movima, y antes habían algunas niñas que hablaban la lengua, pero ya se fueron a Exaltación; ahora “no hay ni uno”.

En esta situación la lengua de instrucción es el castellano. El profesor no habla movima; por tanto, la enseñanza tiene que ser necesariamente en castellano. El conocimiento del docente se reduce a la comprensión de “algunas palabras” que aprendió en Campo Ana María, donde “todinga esa gente hablaba” el movima (Ent. JA, Coquinal, 16.08.06).

En Piraquinal, según el profesor Daniel Rioja, en la escuela están enseñando en castellano y no en movima; en la clase sólo hay un niño que habla el movima, y la mayoría sólo entiende algunas palabras. Todos los niños hablan el castellano, aun cuando tienen algunos problemas de pronunciación. Según el profesor, “no pueden pronunciar la /r/ (confunden la /r/ simple y múltiple), confunden la /y/ con la /elle/, y no pronuncian la /s/ en el final de la sílaba, porque sus padres tampoco lo hacen. Cabe recordar que la elisión de la /s/ o su sustitución por una aspiración es una característica del castellano de la región que tiene su incidencia en la lecto-escritura.

Finalmente, según el docente, los padres y abuelos de los niños hablan o entienden el movima, pero que no están transmitiendo la lengua a sus hijos. Entre ellos y con sus padres hablan el movima, “solamente al hijo no le hablan en movima” (Ent. DR, Piraquinal, 17.08.06).

En resumen, aun cuando las generaciones de abuelos y padres entienden y hablan el movima entre ellos, la transmisión intergeneracional de padres a hijos en la actualidad se ha interrumpido en muchas comunidades, lo que a su vez pone en peligro la pervivencia de esta lengua.

2.2.5.2. *Variedades escritas*

Como en otras lenguas amazónicas, el ILV estudió el movima, elaboró su alfabeto y lo utilizó para traducir la Biblia; además, elaboró la gramática de esta lengua, base para la estructuración del actual alfabeto movima. El alfabeto movima se comenzó a consolidar el año 1994 en Santa Ana del Yacuma con la participación de 20 profesores todos hablantes de la lengua movima. En 1995, el alfabeto movima fue analizado con la cooperación de UNICEF en la ciudad de Trinidad. En 1999, en Santa Ana se revisó el alfabeto con la participación de los dirigentes de la SPIM (Sub Central Indígena del Pueblo Movima), y el año 2000 se elaboró la *Guía del Alfabeto Movima* con la cooperación de dos profesores bilingües: Eligardo Chirimani y Melvin Rossel. Otro texto, titulado *Sinelais ‘palabras movimas’*, fue elaborado por el profesor Eligardo Chirimani. Estos dos textos están ausentes en las siete escuelas que visitamos, salvo en Jasschaja, donde se encontró la *Guía del Alfabeto Movima*. En general, hay pocos materiales en movima, y si los hay no siempre se encuentran en las escuelas. Algunos materiales han sido producidos por lingüistas extranjeros, que los entregan a las escuelas, pero se olvidan de los que dieron la información (Ent. Prof. Hernán Cholima, 30.06.06).

2.2.5.3. Variedades dialectales y parentesco

Sobre la variedad dialectal se sabe poco, por lo cual es pertinente que en futuras investigaciones se realice un profundo estudio con los mismos hablantes. Sobre el parentesco de esta lengua, se sabe que no pertenece a ninguna de las tres familias lingüísticas de la Amazonia: Arawak, Tupi, Guaraní y Caribe. Según los lingüistas, la lengua movima es una lengua aislada.

2.2.5.4. Valoración social de la lengua movima

Según el profesor Hernán Cholima, la lengua movima era muy valorada en Santa Ana ya que la usaban todos los habitantes, pero cuando llegaron los foráneos (de Santa Cruz y otros departamentos de Bolivia, incluso de otros países, como los turcos) se fue perdiendo la lealtad a la lengua movima, pues a ellos había que hablarles en castellano (Ent. Prof. Hernán Cholima, Las Maravillas, 30.06.06).



Niña de la comunidad de San José (Foto: Ana Evi Sulcata).

Para los movimas, hablar movima era sinónimo de ser indio, entonces se intensificó la necesidad de aprender el castellano, porque “el movima es discriminado, el hablante movima es atravesado, no habla correctamente el castellano. Con ese motivo no querían que nosotros hablemos el movima” (Ent. Prof. Gilberto Machado, Coquinal, 16.06.06). Según el profesor de Piraquinal, algunos padres de familia no valoran la lengua movima, pues aunque entre ellos y sus padres hablan en movima, ya no les hablan en movima a sus hijos (Ent. Daniel Rioja, Piraquinal, 17.08.06).

La lengua movima se está perdiendo de generación en generación con la complicidad de los propios padres de familia y de los maestros, quienes no usan la lengua movima en sus prácticas pedagógicas aun sabiendo la lengua, pues no saben escribir el movima (Ent. Prof. Hernán Cholima, Las Maravillas. 30.06.06).

Los movimas en la actualidad están motivados en revitalizar su lengua y ven a la escuela como una institución recuperadora de la lengua, donde sería “lindo” que se enseñe tanto el movima como el castellano (Ent. José Ernesto Melgar, San Carlos, 28.07.06). Sin embargo, no tienen material, no tienen maestros suficientemente capacitados para esta labor.

2.2.5.5. Ámbitos de uso de la lengua movima

En la comunidad de Jasschaja, los comunarios utilizan tanto la lengua movima como el castellano. Según el profesor Melvin Rossel, Jasschaja es el único lugar de la provincia Yacuma donde la lengua movima es utilizada por los niños y por la gente adulta. Sin embargo, el profesor Hernán Cholima, de la comunidad de Las Maravillas, sostiene haber visto niños que hablan movima en la comunidad Piraquinal: “Durante nuestro trabajo de campo en Piraquinal pudimos constatar que de veinte niños, solamente hay uno, de nombre Ermundo, que

habla y entiende el movima; el resto sólo habla castellano. Similar situación ocurre en las demás comunidades, como por ejemplo en Coquinal, donde los niños sólo usan castellano en la comunidad y en la escuela. En cambio, en la comunidad de Jasschaja la lengua movima es utilizada por todos los habitantes para todas las actividades cotidianas, salvo por la maestra, su marido y sus dos hijos; ellos hablan castellano con los comunarios y entre ellos. Las cinco familias que viven en Jasschaja aun mantienen su lengua nativa. Los niños también hablan el movima en todas sus actividades, incluso en el juego, aun cuando también saben el castellano" (Jasschaja, 27.06.06). En Las Maravillas, ninguno de los 27 niños de la escuela sabe hablar en movima; ellos sólo se comunican en castellano.

Coquinal se caracteriza por ser multiétnica, ya que alberga a movimas y a cayubabas. Los cayubabas ya perdieron su lengua, hasta el más anciano es monolingüe en castellano; en cambio, las familias movimas aún mantienen su lengua; aunque sólo hay cuatro familias movimas en la comunidad (Ent. Prof. Gilberto Machado, Coquinal, 16.08.06).

En estas familias se ha interrumpido la transmisión directa del movima a los hijos; esta lengua se está quedando con los padres. Los hijos no saben hablar la lengua materna de sus mamás. La socialización en lengua movima en el hogar ha sido sustituida por la socialización en lengua castellana.

En Coquinal la lealtad hacia el movima se está perdiendo, no se encontró personas monolingües en esta lengua, siendo la de mayor uso y prestigio para los habitantes el castellano. El castellano se encuentra en la casa, en la escuela, en las reuniones, en las actividades cotidianas de la comunidad, como por ejemplo lavar ropa, trabajar en sus chacos y cuando van de cacería o de pesca. El profesor Gilberto Machado se comunica en castellano en la casa con la familia, en la escuela

con otros maestros y los niños; y utiliza el movima solamente cuando se encuentra con movima hablantes (Ent. Prof. Gilberto Machado, Coquinal, 15-16.08.06).

En la comunidad de Jasschaja, los comunarios usan la lengua movima desde los niños hasta los ancianos, excepto la maestra de la escuela y su marido. Don Juan Zeladi es uno de los más ancianos de la comunidad y uno de los primeros habitantes de esta comunidad; llegó de Santa Ana a Jasschaja el año 1955. Él habla movima y castellano; el movima, para comunicarse con sus hijos, sus nietos, sus yernos y con su esposa; el castellano, para comunicarse con extraños, la maestra de la escuela y en su caso con investigadores foráneos.

Algunas personas de Jasschaja, cuando se encuentran fuera de su comunidad, ocultan la lengua movima. El joven Jesús Onarri usa el movima para comunicarse con sus hermanos, padres y parientes que tiene en la comunidad; pero cuando se encuentra con una persona bilingüe en movima y en castellano, como el profesor Hernán, no usa el movima, sino el castellano. En suma, ambas lenguas cumplen diferentes funciones: el movima lo utilizan entre familiares y con los pobladores de la comunidad, y el castellano se usa para hablar con las personas que no pertenecen a la comunidad.

La lengua movima goza de vitalidad únicamente en Jasschaja; en Las Maravillas tiene alguna presencia; pero en general la lealtad lingüística hacia el movima va disminuyendo, pues los hablantes prefieren el castellano, la lengua de mayor prestigio. Según Juan Zeladi, comunario de Jasschaja, "el que habla castellano ya es como el dios, ya no le pueden contestar, uno es como el dios ya, y el que habla movima tiene miedo, peor si es castellano". Este hecho refleja el contacto desigual que hay entre las dos lenguas, con el movima subordinado al

castellano. Sin embargo, el movima aún se usa en Jasschaja pese a la invasión del castellano.

2.2.5.6. Competencias lingüísticas

En Jasschaja hay personas de otros pueblos que hablan movima, como don Wilfredo Egue, de 54 años, nacido en la comunidad de Nueva Esperanza, que adquirió la lengua movima de forma natural en la comunidad y en su familia (su suegro, cuñado y su esposa son movima hablantes). Su primera lengua es el castellano, no habla fluido el movima pero entiende y habla algunas palabras (Ent. WE, Jasschaja, 23.06.06).

Un caso diferente al anterior es del profesor Hernán Cholima, de la comunidad de Las Maravillas; él es de Santa Ana, sus padres le hablaban en movima pero también en castellano, mientras en la comunidad estuvo más en contacto con el movima. Todo esto determinó que aprendiera ambas lenguas, aunque es más competente en castellano que en movima (Ent. Prof, Hernán Cholima Las Maravillas, 30.06.06).

Los niños de Jasschaja son competentes en movima en lo oral pero no en lo escrito; en cambio, en castellano leen, escriben, hablan y entienden. Los ancianos tienen competencia en castellano y movima únicamente en lo oral.

En Coquinal, los niños son monolingües en castellano, con excepción de dos niños que manifiestan entender el movima. Entre los adultos la competencia lingüística no es uniforme, ya que hay algunos que tienen las cuatro habilidades, como el profesor Gilberto Machado, mientras otros son monolingües en castellano, como el profesor Sócrates. Por su parte, los ancianos tienen competencia oral de lengua movima y tienen un manejo fluido del castellano, aunque también hay de los que son monolingües en castellano.

En Piraquinal hay una anciana que tiene competencia oral únicamente del movima; el

castellano lo entiende pero no lo habla. De las siete comunidades visitadas, es la única persona con estas características lingüísticas.

2.2.6 Lenguas en el pueblo takana

2.2.6.1. Lenguas existentes

Las lenguas existentes dentro del pueblo takana son las siguientes: takana, aymara, quechua, mosetén, leco, reyesano y castellano. Las comunidades takanas están invadidas por migrantes colonos que se asentaron en las comunidades y formaron sus hogares. Los más numerosos son los aymaras y quechuas, que hablan sus respectivas lenguas entre ellos.

Algunos colonos se casaron con takanas, y rechazan la lengua takana, lo que está generando molestias entre los takanas. Según don Feliciano Chao, hay miramientos hacia los 'indígenas' takanas, como si los quechuas y aymaras no fuesen también indígenas (Ent. FCH, San Silvestre, 29.06.06).

En las comunidades cercanas a Ixiamas, uno de los lugres más importantes de la lengua takana, solamente las personas muy mayores hablan el takana. No obstante, en las escuelas de Macahua y Santa Fe encontramos niños abiertos y conversadores, pero en castellano. En Santa Fe había una niña que sabía algo del takana, y una niña recién llegada de El Alto de La Paz que hablaba el castellano y el aymara. La profesora era hablante del castellano y del aymara, y aunque demostró un alto interés por aprender el takana, pues se reunía con los 'abuelitos' algunas tardes, todavía no hablaba la lengua.

Según Albó (citado en PROEIB Andes 2000:238), la lengua takana se encuentra en una situación de abandono. Interpretando los datos del Censo de 1992, Albó dice: "Llama particularmente la atención el salto mortal que allí ocurre al pasar masivamente [de los mayores] a las de menos de 20 años.

Parecería que ha habido una decisión colectiva de pasar masivamente a la nueva generación al castellano, la lengua que ya todos conocen”.

Los contactos interétnicos de los takanas (primero con los incas, y luego con las misiones y la sociedad nacional) se han desarrollado por largos periodos de tiempo. Este proceso se hace aún más prolongado desde los años 20 del pasado siglo, continúa a mediados de siglo, y se intensifica en los últimos 30 a 40 años. Las relaciones entre los takanas y la sociedad nacional se desenvuelven en un contexto de discriminación de las culturas originarias. En lo lingüístico, esta situación determina una tendencia hacia la castellanización con una pérdida del idioma takana.

Según el Censo del Convenio CIPTA / WCS (2000), el grado de castellanización es alto. Un 73,42% de la población habla exclusivamente castellano; el idioma takana, con diversas combinaciones, es hablado por 478 personas, que constituyen apenas el 15,63% de toda la población que habita en las comunidades censadas. Por otro lado, según el censo del 92 (Albó 1995:29), en el conjunto de la provincia Iturralde, los que afirman tener un origen nativo local, presumiblemente takana, ya son menos (9%) que los collas, de habla aymara (7%) y sobre todo quechua (12%), la lengua que allí se viene expandiendo desde los valles de Apolo desde siglos pasados. Incluso en las cinco comunidades donde se habla más takana (con un 35% de hablantes de esta lengua), aparecen 10% de quechua hablantes y otro 10% de aymara hablantes. El 100% habla ya castellano, la lengua dominante.

2.2.6.2. *Variedades escritas (alfabeto) y producción escrita*

La lengua takana tiene publicaciones como el *Nuevo Testamento*, un *Diccionario Takana-Castellano*, historietas religiosas escritas por el ILV, y textos de enseñanza del takana como L2

elaborados por la Iglesia Católica. El presidente de CIPTA, Celín Quenevo, dice que no existe un alfabeto aprobado por ellos, pero hay el alfabeto takana del ILV.

2.2.6.3. *Variedades dialectales, parentesco con otras culturas*

Las variedades dialectales del takana giran en torno a las hablas locales de los poblados con mayor concentración de hablantes, como Ixiamas y Tumupasha, pero también a variaciones entre las comunidades takanas. Según una comunaria de Macahua, “el takana de Ixiamas es un poquito más reformado” (más parecido al castellano), pero cuando va a Tumupasha puede entenderse con ellos sin mayores problemas (Ent. JM, Macahua, 19.06.06).

En cuanto al parentesco con otras lenguas, tanto el takana como el cavineño, el esse ejja, el reyesano o maropa y el toromona pertenecen a la misma familia takana. Según don Osvaldo Racua, de la comunidad de Puerto Motor, cerca de Rurrenabaque él habla cavineño y puede charlar con un takana de Tumupasha porque se parecen.

2.2.6.4. *Valoración social de la lengua*

Actualmente, muchos ancianos deploran el abandono de la lengua takana; los adultos exigen tomar conciencia; los jóvenes culpan a los adultos; y los niños manifiestan voluntad de aprender todo. En este escenario, hay instituciones escolares y el CIPTA que plantean la necesidad de cambiar esta realidad.

En Villa Alcira, los niños ya no hablan el takana pero tampoco se enseña esta lengua, por lo que se propone su enseñanza en la escuela (Ent. MCH, Villa Alcira, 26.07.06).

Doña Marta Chao también cree en la propuesta de que haya un profesor de lengua takana en la



Comunario movima arreando un carretón (Foto: Amilcar Zambrana)

escuela y no solamente para que los niños aprendan, sino también para que lo hagan los adultos, puesto que esta lengua es una herramienta de trabajo para su comunidad porque ellos trabajan con albergues turísticos. De manera similar, César Cartagena, de Capaina, sugiere que además de enseñarse en la escuela también los adultos deberían aprender el takana para enseñar a sus hijos (Ent. CC, Capaina, 31.07.06).

Para los ancianos, la identidad cultural es muy importante, la lengua es parte de su vida, por lo que exigen que se la enseñe. Otra preocupación es que la lengua todavía no cuenta con un alfabeto aprobado (Ent. Pascual Cartagena, Capaina, 3.08.06).

Según la profesora Alejandra Cosme, de Santa Fe, tanto los padres de familia como los ancianos piden "que se enseñe el takana a los niños en las

vacaciones, porque los chicos tienen que saber su lengua indígena. (Ent. AC, Santa Fe, 22.06.06).

Algunos jóvenes culpan a sus padres por no haberles enseñado el takana (Obs. Tumupasha, 27.06.06). Según Erlan Queteguari, de la comunidad de Tumupasha, no basta realizar las costumbres de la comunidad, como cosechar, pelar arroz, sembrar maíz, hacer chicha, ir a cazar y todas las cosas del pueblo takana, sino que lo apreciado es saber la lengua porque cuando vienen personas foráneas a estos lugares preguntan si alguien sabe la lengua, y se tiene que responder que "no sabemos; incluso para salir bailando alguna danza, necesitamos saber la lengua para decir algunas palabras, y no sabemos" (Obs. WB, Tumupasha, 19.08.06).

Los niños takanas en general son inquietos, curiosos y nada tímidos, con una gran disponibilidad de aprender la lengua takana.

Yo quisiera hablar la lengua, aquí hay un viejito que sabe, y yo le digo *yusulupay tata* y él me dice *yusulupay yanana* (Ent. Franciso Alvarez, 9 años, San Pedro, 23.06.06).

Quisiera hablar como hablan cuando se reúnen, bonito se escucha (Ent. Daniela Quebari, 8 años, San Silvestre, 22.08.06).

En resumen, hay predisposición y deseo de los niños para aprender la lengua takana, no importando las comunidades donde se encuentren. Sin embargo, en las unidades educativas la lengua takana no se enseña, a pesar de que actualmente existen demandas para incluir la enseñanza de esta lengua en la escuela. Según Susana Yahuasi, directora de la Unidad Educativa Tumupasha A, los niños deberían aprender el takana porque es su lengua, y que el Ministerio de Educación debiera proporcionar los ítems para los profesores de takana, como lo hace para las lenguas extranjeras (Ent. SY., Tumupasha, 15.08.06). Los profesores también están dispuestos a enseñar el takana, siempre que previamente les enseñen el takana a ellos (Ent. Prof. SC., Tumupasha, 18.08.06).

Los maestros del lugar quieren aprender la lengua porque su obligación es aprender la lengua para enseñar a sus alumnos; y ocurre lo mismo con los maestros del occidente del país, que también desearían aprender el takana (Ent. DK, San Miguel, 17.07.06).

Para el Consejo Indígena de Pueblos Takanas (CIPTA), el takana se debe enseñar en las escuelas, ya que es la lengua que los mantiene unidos como pueblos. Según don Sandro Marupa, encargado del área de educación:

Nosotros como institución queremos que se recupere la lengua. Una de las cosas que estamos realizando es el funcionamiento de la radiocomunicación TAKANA y este esfuerzo lo estamos

logrando con un programa que tenemos los días sábados. En este programa participan personas mayores, donde nos hablan sobre sus conocimientos y saberes. Esto nos gustaría que esté plasmado en materiales para que se enseñe no solamente en las escuelas sino también para los jóvenes (Ent. SM, Tumupasha, 25.08.06).

En este ámbito, CIPTA de alguna manera está dando los pasos para la recuperación de la lengua takana a través de la radio.

2.2.6.5. Ámbitos de uso

Con excepción de Tumupasha y San Silvestre, las comunidades takanas visitadas están ya muy castellanizadas. Los adultos que todavía mantienen la lengua tienen ámbitos de uso restringidos, como el hogar, el chaco, los velorios y las posesiones de cacique. En estas comunidades, las mujeres hablan más takana que los esposos; ellas se quedan en la casa y hacen uso de la lengua con los hijos, nietos, esposos e integrantes de la familia que las visitan (Ent. Antonia Chao, Tumupasha, 14.08.06). Sin embargo, los hijos muestran un escaso conocimiento de la lengua, dado que a lo mucho entienden algunas palabras sueltas (Obs. Tumupasha, 19.08.06).

El chaco se constituye en uno de los ambientes más sagrados que tienen los takanas porque es donde cultivan los alimentos para la familia. Al respecto, doña María Puro y don Lucio Ibaguari indican que cuando van a su chaco entre ellos y con las mujeres del lugar conversan habitualmente en takana (Obs. San Silvestre, 23.08.06). También hacen comentarios, bromas o chistes de regreso o camino al chaco, como se observa a continuación:

L: Biquiedsa putsu asadon bashe
jushiamadhaitia (estaba pesado el
azadón, lo dejé)

F: Ejje dseja miquiedsa edushetayu (el dueño del monte te lo va a traer)

L: Mahuey cara (pobrecito) (Obs. F, San Silvestre, 23.08.06)

Los takanas son muy devotos de los santos; son, en su generalidad, católicos. La devoción por los santos hace que cada fiesta o velorio sea una oportunidad para reunirse y para hablar en su lengua. Invitan a sus vecinos, familiares, amigos, compadres para que los acompañen a velar a la virgen, para dar gracias (Ent. Rosauro Marupa, San Silvestre, 15.08.06).

Los velorios son muy importantes para los takanas porque creen que la virgen los va a proteger y les va a dar muchas bendiciones. Ellos entonan canciones religiosas católicas de alabanza en takana y en castellano. Estos cánticos son usuales en los velorios de los santos. Según doña María Puro, las mujeres son las que entonan los cánticos de alabanza a los santos.

Según don Javier Navi, en las ceremonias importantes realizadas por los takanas, como en la posesión del cacique, ellos tienen que hablar en la lengua takana para realizar un rito denominado localmente *quisha-quisha* o recomendaciones al pueblo (Ent. JN, San Silvestre, 23.08.06). Estas ocasiones son observadas con interés por los jóvenes de la comunidad. Cabe recalcar que para ser nombrado cacique del pueblo takana el requisito indispensable es saber hablar la lengua takana.

2.2.6.6. Competencias lingüísticas

Los takanas comprenden y producen variedad de oraciones en castellano y para ello emplean las palabras adecuadas, según el contexto y la situación. Los adultos mayores de las dos comunidades hablantes (Tumupasha y San Silvestre) comprenden y hablan el takana; los que fueron a Tumichucua con el ILV también escriben el takana. Muchos

adultos y jóvenes, aun en estas comunidades, son predominantemente hablantes del castellano.

Los adultos ancianos que hablan el takana en las comunidades visitadas también hablan el castellano, o sea que son bilingües. El takana se usa para hablar con parientes y comunarios que hablan la lengua, y el castellano para interactuar con miembros de la sociedad nacional. Al parecer ya no hay hablantes monolingües en takana. En el otro extremo, los niños en general son monolingües en castellano, aunque conocen algunas palabras (por ejemplo, plantas y animales del entorno).

2.3. Resumen

En general, la situación de una lengua indígena por pueblos de acuerdo a las observaciones de campo se puede resumir en el cuadro siguiente:

CUADRO 21

Presencia de la lengua originaria por pueblos

Cavineño	Presencia del cavineño entre los adultos y niños, pero escaso uso del cavineño en la escuela.
Tsimane'	Fuerte presencia del tsimane' entre adultos y niños uso del tsimane' en la escuela.
Mosetén	Presencia del tsimane' en la TCO Pílon Lajas, y presencia en la escuela poca presencia del mosetén en Covendo, donde la población infantil parece estar ya castellanizada, sin ningún uso de la lengua originaria en la escuela.
Movima	Poca presencia del movima, aunque con mayor predominio en comunidades aisladas como Jasschaja, donde también se usa en la escuela en otras escuelas esta lengua casi no tiene uso.
Takana	Uso del takana solamente en los muy mayores o ancianos ninguna presencia de esta lengua en las escuelas visitadas.

Como se puede verificar, los abuelos hablan la lengua indígena; algunos padres sí y algunos ya no; los hijos en su mayoría ya son castellano hablantes. Esta realidad es válida para las lenguas cavineña, mosetén de Covendo, movima y takana, con sus matices, como veremos más adelante. En cambio, entre los tsimane' la mayoría de los adultos e incluso los niños hablan su lengua, y hay un bilingüismo tsimane'-castellano extendido; además, el tsimane' es hablado entre los mismos tsimane', y también entre los mosetenes de la región del Quiquibey.

En todo caso, la tendencia general apunta a una castellanización constante de la población hablante de la lengua indígena, lo que a su vez

tiende a la pérdida de la lengua indígena. La lengua indígena, sin embargo, parece mantenerse en las comunidades rurales alejadas y aisladas, mientras se observan mayores grados de castellanización en las comunidades cercanas a los pueblos, y más aún en éstos.

En contraste a las tendencias de castellanización, se mantiene el interés por la lengua indígena y hay nuevos esfuerzos por aprender la lengua indígena, como ocurre con los maestros que no la hablan y por los colonos quechuas y aymaras asentados en la región, pero también por parte de los mismos miembros de los pueblos indígenas que ahora consideran necesario fortalecer su lengua y su cultura.





3

Situación
Sociocultural

3.1. Organización social

3.1.1. Familia

Los estudios etnográficos realizados con poblaciones cavineñas, movimas, mosetenes, takanas y tsimane', durante la gestión 2006, nos permiten afirmar que en todas ellas la institución sobre la que se asienta, organiza y reproduce la sociedad es la familia. Sin embargo, a diferencia de la sociedad nacional, donde la familia básicamente es nuclear, en los pueblos observados la familia es extensa, es decir, además del padre, la madre y los hijos, está compuesta por los abuelos, los tíos, los primos y los sobrinos dentro del mismo núcleo social. De este modo, aunque los miembros de estas familias no comparten una sola vivienda, sí habitan en espacios geográficos comunes y mantienen vigentes redes de solidaridad y de interacción socioeconómica durante sus actividades sociales diarias.

Hay que apuntar que siendo la patrilocalidad el modo ancestral de posicionamiento sobre el territorio¹ por parte de takanas, cavineños, movimas y mosetenes, en estos casos los bienes y la tierra se heredan por vía masculina. De este modo, cuando se establece un nuevo matrimonio los hijos varones y sus mujeres se asientan en torno a la vivienda de sus padres para edificar su nueva morada y para labrar la tierra. Entre los tsimane', en cambio, los espacios donde las nuevas familias construyen sus viviendas y realizan sus actividades productivas están ubicados en las cercanías del hogar de los padres de la mujer.

Aunque la convivencia de las poblaciones nativas con grupos de inmigrantes provenientes de otros contextos geográficos, principalmente del altiplano boliviano, dio paso a la paulatina formación de matrimonios exogámicos, es decir, a uniones conyugales con miembros de grupos social, cultural

y lingüísticamente distintos al propio, en las poblaciones visitadas el matrimonio es tradicionalmente endogámico, pues se da principalmente entre miembros del mismo pueblo indígena. El caso más representativo de ello es el de los tsimane', pues a diferencia de los otros cuatro pueblos estudiados, este grupo posee tabúes ancestrales que aseguran el matrimonio no solamente entre miembros del mismo pueblo indígena sino también entre miembros de la misma familia extensa. Este mecanismo cultural asegura la reproducción social, cultural y económica del grupo, y el control efectivo de cada comunidad sobre el territorio que ocupa. De modo contrario, entre los cavineños y los movimas, aunque el distanciamiento espacial con respecto a poblaciones culturalmente distintas dificulta la existencia generalizada de matrimonios mixtos en sus distintas comunidades, se puede advertir la presencia de familias mixtas de cavineños y takanas o de movimas e inmigrantes andinos. En las TCO takana y mosetén es frecuente encontrar matrimonios compuestos por mujeres takanas o mosetenes con hombres aymaras o quechuas procedentes de las regiones de Apolo y de Irupana.

Las prescripciones que las distintas comunidades imponen para aquellos varones que desean conformar su propia familia se vinculan más con la capacidad de asegurar la supervivencia de los dependientes que con la edad física o con los rasgos idiosincrásicos de los individuos. Así, algunos requisitos compartidos por todos los pueblos observados son que sus jóvenes sean conocedores de los saberes ancestrales relacionados con el manejo del territorio y que sean diestros cazadores, pescadores o agricultores. De lo contrario, como sucede entre los tsimane', sus mujeres podrían abandonarlos y, junto a sus hijos, conformar nuevos hogares con otros hombres de su comunidad. Entre los requisitos demandados hacia las jóvenes

¹ En la tierra comunitaria de origen cada familia tiene asignadas determinadas parcelas productivas, ya sea como tierras de barbecho o de descanso, que son respetadas por los otros comunarios y donde eventualmente, después de los ciclos de rotación determinados, las familias pueden volver a trabajarlos.



Familia tsimane'. Comunidad El Corte (Foto: Amilcar Zambrana).

casaderas, las comunidades esperan que ellas sepan hacer chicha, tejer con algodón y con palmas, y además procesar los alimentos que los hombres de su hogar les proporcionan.

Con respecto al cortejo, podemos señalar que a diferencia del pueblo tsimane', donde tradicionalmente los individuos conocen a sus futuras parejas desde su niñez, producto de un acuerdo entre los jefes de su hogar o las eligen entre las integrantes de su familia ampliada, en los pueblos takana, mosetén, cavineño y movima generalmente son los jóvenes quienes eligen a sus futuras esposas, pero ellas no deben necesariamente ser parte de su familia. En este caso, los varones visitan a las mujeres con las que desean casarse y luego de un periodo de persuasión dialogan con sus padres para pedirles en matrimonio en una ceremonia que se inicia cuando el hombre y sus progenitores visitan la casa de los padres de la joven llevando chicha de yuca o de maíz. Luego de que los padres de los

futuros contrayentes se ponen de acuerdo, celebran el evento con música y comida típica de la zona. Por otro lado, constatamos que en muchas comunidades mosetenes y tsimane' aún está vigente el matrimonio sororal, es decir, el matrimonio existente entre un hombre viudo y una de las hermanas menores de la difunta esposa. Sin embargo, cabe destacar que ésta es una práctica cultural prohibida por las iglesias evangélicas asentadas en la región, razón por la cual en la actualidad se encuentra en proceso de desaparición.

3.1.2. Roles y funciones

En los cinco pueblos estudiados evidenciamos que el poder de decisión sobre la extensión de terreno que se abarcará en el siguiente periodo agrícola, sobre la participación de uno o de más miembros del hogar en determinados trabajos individuales y comunitarios o sobre cualquier otro aspecto que involucre a los intereses del grupo familiar, dentro

o fuera de la comunidad, lo tienen los padres de familia. Sin embargo, cuando se trata de aspectos de mucha trascendencia a menudo esta decisión es producto de una concienzuda consulta a las esposas, a los ancianos del hogar y a los hijos mayores. De este modo, la presencia de un hombre en el seno familiar indígena cobra una función social trascendental a la hora de recibir reconocimiento por parte de la comunidad puesto que una familia interviene y participa en las actividades públicas de su comunidad mediante el jefe de su hogar.

En este sentido, las asambleas comunales nos proveen indicadores claros de la masculinidad de las instituciones políticas indígenas puesto que son los hombres quienes se reúnen en ambientes públicos, y a nombre suyo, y por añadidura también de sus familias, analizan problemáticas sociales y deciden sobre aspectos referidos con el bienestar colectivo. Sin embargo, cabe reiterar que en realidad parece existir un doble círculo concéntrico –uno interno de hombres y otro externo de mujeres– donde aparentemente los hombres son los que toman las decisiones, pues son los que abiertamente hablan y discuten públicamente, pero a la hora de adoptar las decisiones más importantes se aproximan a sus mujeres en el ámbito más privado de sus hogares para consultarles sobre la decisión a tomar.

Por tales razones, las decisiones de los hombres carecen de sentido sin la intervención de las mujeres en el hogar; y en el mismo sentido, si bien los atributos inherentes a los principales cargos políticos de la comunidad y de la TCO se relacionan estrechamente con los atributos de la personalidad masculina (ser alfabeto en la lengua castellana, movilizarse permanentemente desde una población a otra, hablar en público, etc.), las mujeres han comenzado a ejercer cargos dentro de las distintas organizaciones políticas de los pueblos estudiados, tal es el caso de las secretarías de género, de economía y desarrollo o de salud en CIRABO, CIPTA, OPIM, OMIM y la TCO Cavineña. De igual

modo, el derecho al territorio y a otros beneficios de la vida en comunidad no están restringidos para los varones; por el contrario, existen casos, como el de los mosetenes, en los que las mujeres viudas se destacan por sus destrezas en agricultura, caza y pesca, y por su habilidad para establecer redes de cooperación y de solidaridad en el trabajo agrícola. Debido a la fragilidad de la economía familiar y a que en la mayoría de los pueblos visitados la filiación se realiza por vía masculina, hasta hace algunas décadas las mujeres fueron objeto de intercambio y de control social sobre los recursos económicos de los miembros de la comunidad. En este caso, además de procurar la adquisición de bienes y alimentos, los padres que negociaban el destino de alguna de sus hijas también buscaban equilibrar las posibilidades de supervivencia del resto de su familia. En ese sentido, algunos de ellos tomaban la decisión de sacar de la escuela a sus hijas para matrimoniarlas a través de acuerdos con los padres del novio o con el novio.

El testimonio de doña Aurelia, del pueblo mosetén de San José de Covendo, es elocuente al respecto:

[Mi papá] no me ha hecho estudiar bien, dice, porque faltaba plata, estábamos creciendo, grandecitas ya estábamos y nos quería que juntemos con el marido ya; así nos ha hecho porque ya no se puede más hacernos estudiar. De quince años me ha hecho juntar mi padre. Con mi marido nomás he crecido yo, como no tenía, a mi marido me han entregado, seguía jugando con muñecas, sé cargar, así era antes, no sabía cómo era tener el marido. [...] Mi papá nomás ha charlado con él. Bien nomás estoy con mi marido, me ha acostumbrado a ir a pescar, al monte, a cazar, porque no sabía. (Ent. Aurelia Santos, Comunidad San José, 21.07.06)

En situaciones como la presentada, los matrimonios pactados afectaban incluso a mujeres que no habían

terminado de atravesar su niñez, por lo cual aun después de casarse todavía continuaban realizando actividades lúdicas propias de su edad. En todo caso, las mujeres jóvenes que habían sido entregadas o intercambiadas a otras familias terminaban sus respectivos procesos de socialización y de adiestramiento en las prácticas productivas de su pueblo, incluso durante su matrimonio.

Además de tener un fuerte vínculo con las instituciones políticas de su comunidad, la figura del **hombre** está relacionada con la producción de alimentos y la obtención de recursos naturales para asegurar la supervivencia de su familia. De este modo, es el varón quien se encarga del cuidado y manejo del machete, de la lampa, del bote, de la lineada² o de extraer veneno para la pesca grupal. A pesar de que en casi todos los pueblos la práctica de la cacería disminuyó gradualmente a causa de la desaparición paulatina de animales en el territorio indígena, producto de la deforestación de los bosques y de la ampliación del radio urbano, todavía hoy es el varón quien se responsabiliza del manejo y mantenimiento de las armas de fuego o de la construcción de flechas, arcos y trampas.

El rol de la **mujer**, en cambio, está ligado a la crianza de los niños, a la elaboración de alimentos, al aprovisionamiento de agua potable para la cocina, a la recolección, transporte y trozado de la leña, al mantenimiento del fuego en la cocina, a la cosecha, transporte y procesamiento de la yuca y del plátano existentes en sus chacos³, al pelado, molido del arroz y del maíz en el tacú, a la limpieza diaria de los utensilios domésticos y de su hogar, al lavado de la ropa familiar, al cuidado de sus hijos enfermos, etc. Si bien la producción de alimentos tradicionalmente es considerada una labor masculina, las **mujeres** ejercen un rol sustancial en actividades como la siembra, la cosecha, el almacenamiento y la comercialización de los productos agrícolas puesto que sustituyen la falta de mano de obra masculina

durante estas jornadas. Así también, las mujeres se encargan de fabricar ropa y collares, de hilar algodón, de tejer maris maris (bolsones de algodón), esteras (tapetes y alfombras hechos de hoja de palma), venteadores (abanicos hechos con la guía del motacú) y balayes (canastos del tamaño de un plato), además de construir utensilios para su cocina y su hogar a partir de las semillas, las hojas de jatata o de motacú y otros materiales acopiados por ellas o por sus maridos en los chacos y el monte.

En los pueblos mosetén, tsimane', cavineño y tsimane' mosetén evidenciamos también que en tiempo seco (de abril a septiembre) las mujeres se encargan de organizar y dirigir actividades grupales para la obtención de pescado. Estas labores tienen el nombre de "barbasqueado" y consisten en que algunos varones de la comunidad se encargan de extraer resinas de ochoo y de sacha para verterlas en la parte alta de los arroyos, en los lagos o en las pozas de agua cercanas a su comunidad, para que minutos más tarde las mujeres y los niños de su comunidad recojan con las manos, con canastos y con flechas los peces que se hallen flotando en el agua, producto de la sustancia tóxica.

Los **ancianos**, por su parte, ejercen un rol importante en el proceso de socialización infantil y se constituyen en verdaderos depositarios de la tradición oral de sus pueblos. De tal manera que aprovechando la convivencia con los niños de su familia y su comunidad, ellos les relatan sus saberes personales, los cuentos populares de su juventud y los mitos ancestrales que dan cuenta del origen del hombre, de los animales y de los alimentos. Aunque en nuestras visitas a las diversas poblaciones indígenas de la Amazonia percibimos la existencia de poca gente mayor, constatamos asimismo que los pocos ancianos de las comunidades ejercen un rol importante en la socialización de los niños.

2 Hilo de nailon donde se fija el anzuelo utilizado para la pesca.

3 Terrenos utilizados para el cultivo, chacras.

En el testimonio siguiente inferimos la importancia que tienen de los ancianos en la transmisión de la cultura oral de sus comunidades, según nuestro entrevistado:

Los abuelos los manda a sus nietos que 'tráeme agüita, tráeme fruta'. Después de eso les hace sentar y les cuenta un cuento y los niños escuchan. Yo le veía así a mi abuelo, dice: 'primero me traen esas cositas', por decir, caña [de azúcar], naranja, pomelo. Se lo traía, me empezaba a contar un cuento, me gustaba atender. (Ent. Lorgio Santos, Comunidad Covendo, 26.07.06)

De ahí que una de las principales responsabilidades de los ancianos consiste en cuidar no sólo a sus nietos sino también a otros niños de su familia. En este proceso, ellos se encargan de reproducir para sus niños la memoria oral y la cosmovisión de su pueblo, así como también de motivarlos para que se hallen dispuestos a participar en las prácticas culturales de su comunidad y de estimularlos para que desarrollen conductas sociales y competencias comunicativas.

Otra tarea asumida por los ancianos es la fabricación de tinajas, urupes, sombreros, esteras, remos, venteadores⁴ y otros utensilios domésticos y artesanías. Si es que aún poseen fuerza suficiente para participar en el trabajo agrícola, colaboran a sus familiares durante actividades livianas como el desyerbado y la siembra. Aunque en la mayoría de los casos los ancianos no son obligados a participar de los trabajos comunales, en el pueblo movima verificamos que ellos colaboran en la limpieza de la escuela, de la carretera y de la plaza. En poblaciones cavineñas como Buen Destino y California, la comunidad organiza trabajos colectivos, como el rozado y el tumbado de árboles en los chacos para aquellos ancianos que no tienen familiares próximos. Los mosetenes y tsimane' de Pílon Lajas, por su parte, alimentan a los ancianos



Taller de ancianas takanas. Tumupasha, 30 de octubre de 2007.

de su comunidad cuando éstos viven solos y no tienen familiares que los ayuden.

Es de destacar que cuando los ancianos participan en las reuniones de su comunidad narran sus experiencias personales y comparten sus aprendizajes políticos para superar eventuales problemas en su grupo. Si bien en el contexto político hay una tendencia generalizada de sustituir a los ancianos por líderes jóvenes que dominan la escritura y otros códigos de la cultura mestiza, todavía hoy es posible observar la importancia que se otorga a las opiniones de los ancianos, como ocurre entre los mosetenes del río Quiquibey. Entre los adultos, por su parte, estos consejos generalmente son muy bien valorados cuando éstos asumen algunas determinaciones familiares y comunales. En otros casos, por el contrario, producto de un debilitamiento progresivo de la autovaloración indígena en las generaciones jóvenes, consecuencia del trabajo de las iglesias protestantes y de la escuela tradicional, algunos

4 Cestas de palma que sirven para ventear el arroz y separar el grano de la cáscara.

jóvenes han perdido el interés y el respeto por los hábitos culturales de sus abuelos, sobre todo entre los takanas y los mosetenes de Covendo:

El anciano tiene la visión de antes, quiere estar con supersticiones, por ejemplo si te bañas en la tarde puede que te pase mal viento, o [que se haga] tu cara a un lado, o que te enfermes con fiebre, o que te fleche la piedra. Ellos creían, más antes, en amos que tienen las piedras, dueños, que si estás bañándote demasiado tarde, en la noche, que puede quitar tu alma, tu espíritu, el río o la peña. En esas cosas creen. (Ent. Mateo Muchía, Covendo, 26.07.06)

Aunque las mujeres, solteras y viudas, en su juventud no gozan de autoridad política dentro sus comunidades, cuando envejecen comparten junto a los varones de su generación la atención y el prestigio de su sociedad. Sin embargo, aunque en el seno familiar ellas muchas veces opinan y analizan temas relacionados con las problemáticas de su grupo y que desde allí pueden influir en las esferas públicas de la vida comunal, hasta el momento no se constató que las ancianas asumieran cargos centrales dentro de las organizaciones políticas de su comunidad o de las TCOs.

Con respecto a los papeles asumidos por los **niños** en sus comunidades, uno de los roles sociales que exige mayor dedicación y tiempo por parte de los pequeños es el de "estudiante escolar". Aunque no existen todos los grados escolares en las distintas comunidades visitadas, observamos que muchos niños permanecen en el ámbito escolar durante gran parte de la mañana. Por la tarde, de igual modo, realizan ejercicios matemáticos, dibujos, transcripciones, lecturas y otras tareas asignadas por sus maestros, a la par que deben cumplir solos o con sus hermanos las numerosas tareas impuestas por la vida campestre. De forma similar, en todas

las poblaciones estudiadas las tareas que demandan los roles de hijo e hija en las familias indígenas están ligadas, en primera instancia, a las actividades domésticas desarrolladas por sus madres y, en segunda instancia, con los niños de mayor edad y con la producción de alimentos a cargo sus padres. Así, las niñas colaboran con sus madres limpiando la casa, lavando la ropa y los utensilios de cocina, pelando el arroz, el plátano y la yuca para los alimentos familiares, acarreando agua y recogiendo leña desde los lugares en los que un día antes sus madres las hubieren dejado.

Considerando que las madres también trabajan en los chacos, es comprensible que cuando las niñas tienen hermanos menores es su responsabilidad cooperar con su cuidado durante su tiempo libre. Los varones, por su parte, si bien no se especializan en la preparación de alimentos y en la limpieza de su hogar, cooperan también con el acopio de leña y de agua, ayudan a sus madres con el cuidado de sus hermanos menores y, según el nivel de peligrosidad de los ríos y arroyos adyacentes a su comunidad, pescan durante su tiempo libre para proveer con pescado suficiente para la alimentación de sus familias.

La apretada agenda infantil nos muestra la tensión y conflicto que existe entre el tiempo exigido por el sistema escolar estatal y el tiempo demandado por las sociedades indígenas para una socialización integral y de calidad de los niños indígenas. Es así que hacia los seis años, los niños comienzan a acompañar a sus padres durante su jornada agrícola y pasean por los alrededores de su comunidad junto a otros niños de su generación.

Entre los tsimane' y mosetenes de Pílon Lajas, así como en otras comunidades que cuentan con abundante fauna en su territorio, los paseos en grupo son aprovechados por los niños para practicar sus destrezas en el uso del arco y la flecha, empleando como blanco papayas, cocos y otros



Anciana tejiendo marico. Comunidad Asunción del Quiquibey (Foto: Cintya Rus).

frutos de su entorno. Cuando los niños ya han dominado el uso del machete, otra tarea suya es la de desyerbar y limpiar los patios y las áreas verdes de su comunidad con el objetivo de prevenir la anidación de víboras y de otros animales peligrosos para su salud. Entre los tsimane' de San Borja, los niños tienen la responsabilidad de ahuyentar a los pájaros que amenazan sus cultivos de arroz y de maíz, para lo cual cuentan con hondas y flechas fabricadas por sus padres. Con el mismo fin, los cavineños proveen a sus hijos mayores de diez años con petardos y otros fuegos artificiales para que periódicamente asusten a los animales que merodean por sus chacos.

Las tareas realizadas por los **jóvenes** pertenecientes a los pueblos estudiados son las mismas que las que realizan los adultos, aunque se distinguen de ellas por la intensidad del trabajo que asumen. En

este sentido, desde los 13 hasta los 18 años, que es cuando generalmente contraen matrimonio, cooperan con sus padres en el rozado, tumbado, sembrado y cosechado de sus chacos, siempre y cuando las labores asignadas por la escuela no demanden mucho tiempo. En ausencia del padre, como lo advertimos entre los tsimane', los hijos mayores se encargan de ir a cazar y de proveer los alimentos necesarios para la subsistencia de su familia. En otras circunstancias, la participación de los hermanos mayores posibilita la optimización de la fuerza de trabajo para una mayor producción de alimentos destinados a sus familias.

Así, la ayuda que los jóvenes dan a sus padres, atendiendo a los niños más pequeños de su hogar o cooperando a sus hermanos menores en sus deberes escolares, permite que sus madres realicen otras actividades productivas y que sus hermanos

tengan mayores posibilidades de acceder a los conocimientos disciplinares correspondientes a la cultura nacional.

En conclusión, la participación de los niños y niñas en las actividades productivas de su pueblo es parte esencial de su proceso de socialización y del aprendizaje de las tecnologías indígenas y del sistema de valores de la sociedad en la que viven.

3.1.3. Derechos y obligaciones

Como se ha podido constatar, en las poblaciones visitadas para gozar de derechos individuales y colectivos ante su grupo social los padres de familia deben asistir a las reuniones periódicas de su comunidad, acudir a las convocatorias que hace el cacique, el corregidor, el presidente de la Junta Escolar u otra autoridad local, y participar en tareas comunitarias como la limpieza de áreas verdes, la refacción del edificio escolar y de su mobiliario, la construcción de infraestructura pública y el chequeo de los terrenos pertenecientes a las viudas y a los ancianos abandonados. De este modo, realizando tareas compartidas y cumpliendo con las obligaciones impuestas por la colectividad, los individuos pertenecientes a los pueblos estudiados tienen derecho a construir sus viviendas y a cultivar alimentos en espacios de la comunidad. En casos como el de los mosetenes de Covendo, los comunarios hacen sus chacos en los sitios asignados por las autoridades de su comunidad; en otros pueblos, en cambio, son las propias familias las que eligen sus terrenos agrícolas según los productos que desean cultivar y la fuerza de trabajo que disponen.

Con referencia a la recolección, debemos apuntar que si bien todas las comunidades visitadas tienen recursos madereros (los cuales son aprovechados únicamente por algunos comunarios) en su territorio, sólo las poblaciones cavineñas tienen la opción de mejorar sus ingresos económicos a partir

de la recolección y venta de frutos silvestres como la castaña. Para este efecto, los hombres de la comunidad se ausentan a los centros de acopio, llamados "barracas", y desde allí recolectan colectivamente el fruto durante diciembre y abril. Después de esta labor, y junto a su comunidad, deciden a quién y a qué precio venderán las 1.500 ó 2.000 cajas de castaña recolectadas. El dinero resultante de la venta de este producto, aproximadamente Bs 90.000 a Bs 120.000 (a un precio mínimo de Bs 60 por caja, registrado el 2006), es invertido en la compra de víveres y ropa o es distribuido entre los comunarios, según la cantidad de cajas que logró recolectar.

Con la propagación de las iglesias protestantes y de sus discursos imperativos en la región estudiada, las comunidades indígenas se mueven en el marco de nuevas reglas y normas de vida y reproducen nuevos valores éticos con respecto a su actuación pública y privada. Sobre este "deber ser" del cuerpo y del espíritu, observaciones realizadas en las comunidades cavineñas de Buen Destino y California, así como en otras comunidades del pueblo tsimane', las cuales fueron influenciadas por la iglesia Unión Cristiana Evangélica, se evidencian sanciones como la marginación social, el uso de coerción física y, en casos extremos, la ejecución en la hoguera para aquellas personas sorprendidas consumiendo bebidas alcohólicas, bailando, realizando rituales curativos o embrujos dentro de sus comunidades.

El control social ejercido por los miembros de estas comunidades indígenas tiene una fuerte repercusión cultural entre sus habitantes, en la medida en que se rechaza y sancionan comportamientos considerados "impropios" para la iglesia evangélica, incluido el repudio de toda práctica ligada a la religión indígena. Resulta interesante constatar, sin embargo, que si bien algunos activistas religiosos persuaden a sus vecinos para que dejen de lado sus prácticas religiosas

ancestrales, son ellos mismos quienes explican la vida y la muerte a partir de la religión de sus antepasados. En un caso particular, uno de los entrevistados nos comenta:

[En reunión] se ha quedado también de acuerdo que no haya cuestiones de brujería, porque puede haber curanderos que curen, pero que no embrujen, porque si digamos embruja a la gente o matan, también se lo va a quemar en vivo, a él. Sí es primera vez, se lo pasa, segunda vez ya no se lo va a pasar, se lo va a quemar en vivo. (Ent. Pedro Pérez, Buen Destino, 19.08.06)

En algunos poblados indígenas constatamos que la población se reúne para abordar problemáticas de salud pública y que en sus argumentaciones los comunarios asocian los valores morales y el origen de las enfermedades inexplicables con la práctica de la brujería. En estos casos, evidenciamos que la comunidad es taxativa: la práctica de la brujería es sancionada y castigada moral y físicamente.

Con relación a la sanción comunitaria para aquellas personas que no participan en trabajos comunitarios, podemos afirmar que en la mayoría de las comunidades ésta tiene que ver con la suspensión de los privilegios individuales. Por el contrario, en comunidades indígenas de reciente creación, como Buen Destino y California, los comunarios no tienen prescritas sanciones sociales de rechazo social, coerción física o ejecución para aquellas personas que no participan en trabajos colectivos. De igual forma, los asistentes a las reuniones comunales pueden participar, opinar, criticar y proponer soluciones. Sin embargo, debido a la escasa asistencia de mujeres a las reuniones públicas y por el uso hegemónico de la palabra por parte de los varones, el derecho femenino a participar y decidir sobre aspectos concernientes al ámbito público se reduce al ejercicio de la presión que ellas ejercen sobre los hombres de su hogar.

3.1.4. Espacios de convivencia social

La **vivienda familiar** es uno de los espacios comunales que propicia la interacción social entre los miembros de la familia y la comunidad. En este sentido, la vivienda se constituye en un espacio privilegiado para la socialización de los niños y la reproducción sociocultural de los pueblos indígenas visitados. Si bien la distribución socioespacial de muchas comunidades indígenas es dispersa, como es el caso de San Antonio de Sani, Carmen Florida, en la TCO Takana, de San José de Covendo, en la TCO Masetén, de San Bernardo, Bolsón y Charque y en la TCO RB Pilón Lajas, la mayor parte de los pueblos visitados tiene un asentamiento concentrado en torno a una plaza, un templo cristiano, una escuela o un recurso natural. En el caso takana, algunos pueblos como San Miguel y Buena Vista asentaron sus viviendas en torno a las redes de agua instaladas desde 1997.

En la comunidad tsimane' de Cara Cara el asentamiento de varias viviendas en torno a la construcción de la escuela evidencia el papel que ésta desempeña en la sedentarización de los asentamientos de viviendas y sus habitantes. De esta manera, la escuela contribuyó a modificar el tipo de comunidades dispersas y nómadas existentes en tiempos antiguos, característico de las sociedades indígenas amazónicas, cuando no se contaba con un ente que agrupara a la comunidad. La escuela, junto al acceso a otros servicios básicos como el agua potable, contribuyeron a la sedentarización de las sociedades visitadas y a la eliminación parcial de las sociedades seminómadas con las que estos pueblos se organizaron históricamente.

En las comunidades amazónicas, las casas están construidas generalmente con madera, hojas de palma, lianas o bejucos y otros materiales existentes en el territorio de cada uno de los pueblos investigados. Los takanas, mosetenes y tsimane',

por ejemplo, para cercar sus casas emplean madera de chonta, de chuchío o charo, y en algunas casos revisten sus paredes con barro y con cortezas secas. Para el techado emplean hojas de jatata y de motacú enlazadas a los pilares mediante amarras de pancho, que son cuerdas extraídas de la corteza del árbol denominado “palo duro”.

La extensión ocupada para la construcción de sus viviendas generalmente es de 32 metros cuadrados, aproximadamente (ocho de largo por cuatro de ancho), y la infraestructura está dividida, mayormente, en dos ambientes con funciones diferentes, uno de ellos usado como dormitorio y el otro empleado para la recepción de visitas y para el descanso familiar. Debido a que la construcción de las casas supone un esfuerzo físico que excede las posibilidades de los jefes de familia, éstos recurren a parientes próximos o a vecinos de su comunidad para edificar sus viviendas. De esta manera, el trabajo colectivo se encuentra ligado a un sentimiento de reciprocidad social, en el cual los que son ayudados serán los que, posteriormente, presten su ayuda a sus familiares y vecinos.

En los pueblos estudiados, el escenario de interacción social más frecuente es el **edificio escolar**, la **sede comunitaria** o el **templo de la iglesia**. En estos lugares se realizan asambleas comunales, reuniones de padres de familia y de estudiantes, eventos deportivos y festivales artísticos del colegio y la comunidad. Al ser la escuela el edificio público que generalmente se halla en mejor estado, es el lugar en el que la comunidad brinda hospedaje a los viajeros ocasionales.

Otro espacio que permite la interacción frecuente de la comunidad es la **cancha de fútbol**. Aunque no se constató su existencia en todas las comunidades visitadas, en las comunidades takanas y en comunidades mosetenes como Asunción del Quiquibey, Covendo o San José, la cancha es el escenario en el que la comunidad

protagoniza semanalmente encuentros deportivos locales y regionales. En esta instancia, hombres, mujeres y niños concurren a ver el espectáculo y aprovechan la oportunidad para interactuar y compartir alimentos.

Los **ríos y arroyos** cercanos a las poblaciones estudiadas también se constituyen en espacios de convivencia comunitaria. La comunidad se dirige a estos lugares a bañarse, a lavar ropa, a pescar o a recoger agua, entretanto los niños se aproximan a estos sitios con el objetivo de jugar. Éstos son espacios privilegiados de socialización de niños y adultos. Entre los cavineños de California, por ejemplo, las mujeres y los niños pequeños van al río para bañarse y lavar ropa. Por las tardes, quienes están presentes en estos lugares generalmente son los niños y los jóvenes estudiantes que se reúnen en grupo para pescar o para jugar.

3.1.5. Alimentación

La alimentación no difiere sustancialmente entre una y otra población estudiada. Los alimentos consumidos en todas las comunidades son el arroz, la yuca y el plátano, los cuales son cultivados por la misma población. Gracias a la horticultura introducida por algunas ONG y practicada en algunos pueblos takanas, muchas familias consumen lechuga, tomate, repollo, pimentón, cebolla y otras verduras frescas. En el caso de los mosetenes del río Quiquibey, debido al buen grado de conservación de los ecosistemas y de la vida animal propiciados por la reserva de la Biosfera de Pílon Lajas, se debe destacar la importancia que tienen la caza y la pesca en la dieta de las familias. Aunque la cantidad de animales no es tan numerosa como en el caso de tsimane' y mosetenes, en los demás pueblos la cacería también es una fuente importante de alimentación, razón por la cual las carnes de tatú, de jochi, de chancho tropero y de otros animales de monte acompañan habitualmente al tradicional arroz con

yuca. Hay que apuntar que, con excepción de algunas comunidades takanas y tsimane', las poblaciones visitadas tienen acceso al área lacustre y a las numerosas bifurcaciones de los ríos Beni y La Paz, gracias a lo cual los comunarios enriquecen su base alimenticia y su variedad culinaria con la pesca de numerosas especies piscícolas y con la recolección de huevos de gaviota y de tortuga.

En líneas generales, podemos afirmar que los alimentos que se consumen en las diversas poblaciones visitadas son similares y las temporadas en que sus complementos se cosechan o se cazan varían de acuerdo al calendario productivo de la región. Así, por ejemplo, la época en la que los comunarios comen más carne es el periodo de engorde de los animales de monte (entre marzo y agosto), debido al florecimiento y producción de los frutos de los árboles silvestres como el bibosi, motacucillo, chonta, pacay, motacú, almendros y otros frutos silvestres denominados fruteros.

En la época de lluvias, la gente consume más pescado debido a la abundancia de éstos en ríos y lagos, pero aun así la cacería sigue siendo exitosa y ventajosa, ya que los animales salen a buscar alturas debido a que las tierras bajas donde generalmente habitan los pueblos amazónicos se encuentran inundadas, aspecto que facilita la cacería.

Con respecto al patrimonio culinario tradicional de los pueblos estudiados, existe una variedad amplia de platos comunes a los cinco pueblos visitados, como el locro de pollo o mono, el pescado frito, el dunucuabi (pescado asado envuelto en hoja de plátano o patujú), el masaco (plátano o yuca machucados con charque), el tamal, los guisos y la tortilla de maíz, entre otros. Los niños takanas frecuentemente desayunan somó, un refresco hecho con maíz pelado, sin fermentar, con canela, agua y azúcar. Al mediodía o por la tarde comen cheruje (sopa de plátano acompañado con carne), arroz con bife, dulce de maduro, dulce de mango,

el joco, el chicharrón de coco, la chancaca, el dulce de maní o la tablilla de leche de vaca.

Las comidas habituales de los movimas son el locro, el majadito, el sudado de pescado, el pescado frito, el masaco, el frito de almidón, el chivé y el cheruje. Los tsimane', al igual que los demás pueblos, además de realizar combinaciones culinarias con la yuca, el arroz, el plátano, el pescado o la carne de monte, complementan su alimentación recolectando frutos silvestres y cosechando permanentemente cítricos como la naranja, el limón, la toronja o el achachayrú. Los mosetenes, por su parte, habitualmente consumen arroz, plátano, yuca, carne y pescado. Así como los cavineños hacen con la almendra, las poblaciones takanas ubicadas hacia los Yungas tienen maní y cacao para enriquecer su nutrición y aumentar sus ingresos económicos. Los movimas, de igual modo, diversifican sus ingresos económicos con la venta del chivé en los mercados de Santa Ana.

3.2. Organización comunitaria

Aunque las organizaciones políticas de los pueblos estudiados tienen una fuerte base tradicional, algunas de ellas son el producto de la formación de nuevas representaciones organizativas indígenas. En la conformación de la Tierra Comunitaria de Origen Tsimán Masetén, por ejemplo, asistimos a un proceso de etnogénesis, es decir, de nacimiento de una nueva identidad étnica regional originada en la migración de mosetenes del lado de Covendo y tsimane' de San Borja que han ido a poblar las orillas del río Quiquibey. En otros casos, las organizaciones políticas que dirigen el desarrollo de las relaciones sociales en las diversas comunidades visitadas aparentemente son producto de una transformación histórica de instituciones públicas existentes desde tiempos coloniales, por ejemplo el caciquismo.

En un ámbito general, podemos señalar que existen cinco tipos de instituciones políticas pertenecientes a los pueblos estudiados.

En primer lugar, están aquellas instituciones que representan a los pueblos indígenas desde una perspectiva suprarregional, es decir, lo hacen incluyendo también a grupos étnicos y a organizaciones políticas ubicadas en diversos Estados nacionales. En este tipo de organizaciones se encuentra la Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA), la cual está integrada por la CIDOB de Bolivia, AIDSESP de Perú, COIAB de Brasil, CONFENAE del Ecuador y otras instancias similares en países vecinos.

En segundo lugar, y en un ámbito nacional, se encuentra la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB), la cual representa a los pueblos estudiados y a otros de la misma región amazónica de Bolivia ante el Estado y organismos internacionales.

En tercer lugar se localizan las organizaciones políticas que representan independientemente a uno o más pueblos de la zona amazónica, entre ellas la Central Indígena de la Región Amazónica de Bolivia (CIRABO), a la cual están afiliados los pueblos cavineño, movima y tsimane' y la Central de Pueblos Indígenas de La Paz (CEPILAP), donde están afiliados los pueblos takana, mosetén y leco.

En cuarto lugar se encuentran las organizaciones políticas de cada pueblo; ellas son: la Organización Indígena Cavineña (OICA), la Subcentral del Pueblo Indígena Movima (SPIM), la Organización del Pueblo Indígena Mosetén (OPIM), el Gran Consejo Tsimán (GCTS), el Consejo Indígena de Pueblos Takanas (CIPTA) y el Consejo Regional Tsiman-Mosetén (CRTM) de Pílon Lajas.



Niños y niñas de la comunidad Napashi (Foto: Claudia Vidaurre).

En quinto lugar se encuentran las organizaciones políticas locales, es decir, las que representan únicamente a la población ubicada en la circunscripción territorial de una comunidad específica. Con respecto a este último tipo de instituciones políticas podemos decir que en su mayoría están basadas en la figura del sindicato dirigido por un secretario general, otras veces denominado Cacique o Corregidor. Por ejemplo, en el pueblo cavineño existe el presidente de la OTB y el presidente de la Junta Escolar; sólo en la comunidad Baqueti se verificó la presencia de un Corregidor.

La organización takana presenta como máxima autoridad al Corregidor, y en Tumupasha, al Cacique. En los pueblos tsimane' y mosetén, el Corregidor es quien ejerce la máxima autoridad dentro de la comunidad. Los mosetenes de Covendo, a su vez, presentan un Cacique y un segundo Cacique, y en otros casos un Cacique seguido de un Corregidor, como en la comunidad de Muchanes el pueblo mosetén tiene un Corregidor y un Alcalde, respectivamente.

En comunidades numerosas como Tacuaral del Matto entre los tsimane' o en Covendo entre los mosetenes, el Corregidor es acompañado por otros cargos como la Secretaría de Hacienda o Secretaría de Actas. El presidente de la OTB, por su parte, es la autoridad que representa al Estado en el ámbito local, puesto que es delegado del Municipio; sin embargo, es la comunidad la que lo elige y legitima su autoridad a través del voto directo, lo que demuestra una vez más los procesos de etnogénesis a los que hacíamos referencia. Hay que resaltar que, en los casos observados, la o las autoridades elegidas no son portadoras absolutas del poder y el control social, sino que se las concibe como funcionarios públicos que deben actuar de acuerdo con los roles y cargos encomendados.

Para asumir el cargo del Corregidor de una comunidad indígena, los aspirantes deben ser

miembros del pueblo indígena al que desean representar, tener residencia en la comunidad, tener un nivel de preparación escolar y, principalmente, dominar la escritura del castellano. Estos requisitos exigidos a los nuevos dirigentes muestran un proceso de etnogénesis de la construcción social del poder político en estos pueblos, lo cual ha provocado que las nuevas autoridades, más relacionadas con la sociedad nacional y global, sean más jóvenes frente al rol tradicional de los ancianos: de dirimidores de conflictos y depositarios de un saber ancestral.

Al parecer, la escritura intermedia las relaciones externas, pero al interior de algunas comunidades quienes ejercen mayor control cultural son los ancianos, que todavía forman opinión pública y son factores importantes de decisión. Estas competencias, en sus representantes, son requeridas por cada comunidad, debido a que de ellas depende la canalización de obras y la obtención de recursos ante la organización indígena del pueblo al que pertenecen (OPIM, CIRABO, CPILAP, SPIM, etc.) y ante el Estado, el cual reconoce a esta autoridad como presidente de la Organización Territorial de Base (OTB), según la Ley 1551, de Participación Popular. Sin embargo, en los casos en los cuales no se cuenta con el presidente de la OTB, es el Corregidor quien ejerce estas funciones, como se observó en el caso tsimane' mosetén.

El rol de la Junta Escolar sobre los temas del currículo y la aplicación de la Reforma Educativa puede ser activo o pasivo. Así, por ejemplo, en la comunidad takana de San Pedro la Junta Escolar convoca a reuniones para definir los contenidos para cada uno de los grados escolares, así como para rechazar de la Reforma Educativa aquello que consideren inconveniente. Por su parte, las juntas escolares de los pueblos cavineños, tsimane' y mosetenes se mantienen al margen en la toma de decisiones referentes a estos temas. En el caso de los mosetenes de Covendo, la Junta Escolar, en

coordinación con el Cacique de la comunidad, tiene la responsabilidad de asegurar el cumplimiento de los turnos referidos al servicio de alimentación para los profesores. Cabe mencionar que en la comunidad mosetén de Covendo los profesores amenazaron con parar sus labores si la comunidad dejaba de colaborarles en su alimentación. Por tanto, se observa que esta práctica comunal responde a la presión ejercida por los maestros y no es parte de una actitud voluntaria.

Por otro lado, la máxima instancia consultiva y decisiva en cada una de las comunidades es denominada "Asamblea general" o "Reunión comunal". Esta reunión es llevada a cabo en ambientes escolares o en otros espacios públicos de cada comunidad una o dos veces al mes. En las poblaciones investigadas, las asambleas generales son convocadas por los dirigentes según la valoración o necesidad de resolver problemas inherentes a su comunidad. Por ejemplo, la Asamblea General Takana de Villa Alcira convoca a reuniones cuando llegan autoridades a la comunidad, cuando un nuevo profesor llega a la escuela, o cuando se acerca la fiesta de fundación de la comunidad.

Respecto a la convivencia entre los miembros de las comunidades estudiadas, podemos señalar que en cada una de ellas existen normas de conducta destinadas a evitar la violencia de cualquier naturaleza entre sus componentes y asegurar la cohesión interna del grupo. En las poblaciones takanas, por ejemplo, la comunidad asegura el cumplimiento de las normas que prohíben la práctica de la magia negra⁵, el robo, el asesinato, el maltrato familiar y otras transgresiones mediante la sanción social y el castigo físico. En consecuencia, dependiendo de la infracción, la comunidad se atribuye para sí el derecho de castigar moral o físicamente al comunario

que hubiere incurrido en algún delito. En los casos más extremos, la comunidad sanciona al trasgresor a permanecer sujeto a un cepo entre dos horas y dos días. En el pueblo cavineño, por otra parte, las relaciones maritales extramatrimoniales y en particular las relaciones amorosas entre maestros y estudiantes son sancionadas moralmente por la comunidad. En los casos más complicados, la comunidad propicia la convivencia conyugal y la conformación de un nuevo hogar ayudándoles incluso a construir su propia vivienda.

3.3. Organizaciones territoriales: Tierras Comunitarias de Origen

Con la promulgación de la Ley 1715, Ley INRA, en 1996, el Estado boliviano inició un proceso de reconocimiento legal del derecho de los pueblos indígenas a la propiedad de los territorios en los que se asientan históricamente. Estas extensiones territoriales fueron denominadas "Tierra Comunitaria de Origen" (TCO). Según esta reglamentación jurídica, las TCO son "espacios geográficos que constituyen el hábitat de los pueblos y comunidades indígenas y originarias, a los cuales han tenido tradicionalmente acceso y donde mantienen y desarrollan sus propias formas de organización económica, social y cultural, de modo que aseguren su sobrevivencia y desarrollo" (Ley INRA). En este marco, hasta el año 2006 ya fueron varios los pueblos indígenas que, acogiéndose a este recurso legal, legitimaron ante el Estado boliviano y ante la sociedad nacional su posesión sobre los territorios históricamente ocupados.

En el caso de la "TCO Mosetén", la superficie inicialmente demandada fue de 194.000 hectáreas. A partir de esta cifra, y luego del proceso administrativo correspondiente, el Estado inmovilizó 101.906 ha⁶.

5 Denominativo que bajo la influencia de la evangelización dan los propios takanas a las prácticas espirituales que tienden a causar daño a las personas.

6 La imagen jurídica del Estado boliviano de la inmovilización hace referencia a todos aquellos territorios indígenas donde desde su declaratoria de zona inmovilizada no se pueden vender ni comprar propiedades.

Pese a que hasta el momento los cavineños aún no poseen títulos de propiedad colectiva sobre el territorio que ocupan, el Estado boliviano inmovilizó 523.249 hectáreas de las 557.366 hectáreas inicialmente demandadas para la conformación de la TCO cavineña. Si bien este estudio se realizó exclusivamente en comunidades pertenecientes a la TCO cavineña –ubicada en las provincias Ballivián y Vaca Díez del Beni– y no así en otras poblaciones donde también se encuentra este grupo étnico, hay que apuntar que otros cavineños también se hallan ubicados en la “TCO Multiétnica” ubicada en las provincias Vaca Díez (Beni) y Madre de Dios (Pando) junto a los takanas y esse eijas, con una superficie titulada de 289.470 hectáreas. Por otro lado, existen también poblaciones cavineñas dentro de la “TCO Takana Cavineña”, cuya superficie demandada (288.410 ha) aún está en proceso de titulación en las oficinas del INRA.

Los tsimane’, por su parte, están ubicados en tres TCOs. La primera de ellas, en la que se realizó este estudio, tiene el nombre de “Territorio Indígena Tsimane’” y está situado entre las provincias Ballivián y Yacuma del departamento del Beni. La extensión territorial que comprende esta TCO alcanza una extensión total de 401.322 ha. Las otras TCO son compartidas con poblaciones moxeñas, yuracaré y movimas, por un lado, y con comunidades mosetenes, por el otro. Una de estas TCO tiene el nombre de “Territorio Indígena Multiétnico I y II” (TIM) y está ubicada entre las provincias Moxos, Yacuma y Ballivián, con una superficie titulada que alcanza las 343.262 ha. La otra TCO es denominada “Territorio Indígena de Reserva de la Biosfera Pilón Lajas”, donde es notoria la preponderancia de mosetenes, con una superficie titulada de 396.264 ha. Este territorio se encuentra en las provincias Ballivián y Franz Tamayo, en los departamentos de Beni y de La Paz, respectivamente.

Además, el pueblo mosetén se encuentra distribuido entre la TCO Mosetén de Covendo y la

TCO Pilón Lajas, con una superficie titulada de 968.077.482 ha. La TCO Mosetén de Covendo posee un territorio a sanear de 639.116.935 ha., por el lado de Covendo, y 379.947.114 ha. por el lado de Santa Ana. La TCO Pilón Lajas, en cambio, debe sanear una superficie de 3.962.644.362 ha. De otro lado, la Tierra Comunitaria de Origen Mosetén está situada en el departamento de La Paz y tiene dos segmentos territoriales: el bloque “A”, en las provincias Larecaja y Teoponte, y el bloque “B”, en Alto Beni, provincia Sud Yungas,. Sin embargo, una parte del bloque “B” se encuentra en el departamento de Cochabamba, provincia Ayopaya (Martínez 2000:108). (Ent. DQ, Palos Blancos, 18.07.06)

La TCO Movima, por su parte, está ubicada en la provincia Yacuma del departamento del Beni y la superficie de su demanda territorial fue de 23.604.780.000 ha. Según representantes de la organización del pueblo movima SPIM, esta demanda debía ser aprobada hasta fines del año 2006. También, de acuerdo a datos de la CIDOB, el pueblo movima cuenta con una superficie titulada de 59.692.338 ha.

El pueblo takana cuenta con una superficie titulada de 3.253.272.625 ha. (Takana I) y una superficie demandada de 4.466.669.377 ha. (Takana II), donde se encuentran las 27 comunidades. Hay otras 10 comunidades que no están en la TCO Takana, pero se encuentran a orillas del río Beni. No obstante, también existen asentamientos compartidos con el pueblo cavineño formando la TCO Takana-Cavineño, que cuenta con una demanda original de 2.884.102.800 ha. En la actualidad, el Estado de avance de esta última se encuentra en Auto de Admisión.

El siguiente cuadro sinóptico de las Tierras Comunitarias de Origen de los pueblos estudiados nos muestra el estado de saneamiento en la que se encuentran estas tierras.

CUADRO 22
Organizaciones territoriales: Tierras Comunitarias de Origen

COD. ORIGINAL	Nombre TCO	Regional	Superficie de la demanda original (en ha)	Superficie a sanear (en ha)	Total mensurado (en ha)	Sin terceros (en ha)	Con terceros (en ha)	Para TCO (fiscal + recortes)	Para terceros con recortes	Superficie recomendada por los EINES (en ha)	Superficie titulada (en ha)	Estado de avance del SAN-TCO
66	Cavineño	CIRABO	5.573.660.000	5.232.493.612	5.676.861.504	3.846.619.724	1.830.241.780	0.0000	0.0000	3.380.000.000	0.0000	Evaluación técnica Jurídica
65	Multiétnico II	CIRABO	3.963.430.000	4.414.705.998	5.149.907.131	2.781.649.333	2.368.257.798	3.911.204.519	1.238.702.612	4.075.850.000	2.894.709.480	Replanteo
49	TICH Pol 2	CPIB	0.0000	549.056.051	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	Identificación en Gabinete
50	TICH Pol 1	CPIB	0.0000	1.899.062.300	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	Campaña Pública
51	TICH Sub área A	CPIB	0.0000	1.566.078.031	1.565.933.008	1.167.305.169	398.627.839	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	Evaluación Técnica Jurídica
79	Mosetén Co-vendo	CPILAB	0.0000	639.116.935	1.224.290.134	968.077.482	256.212.652	1.092.657.266	131.632.868	1.008.310.000	968.077.482	Resoluciones Finales
80	Mosetén	CPILAB	0.0000	379.947.114	1.224.290.134	968.077.482	256.212.652	1.092.657.266	131.632.868	1.008.310.000	968.077.482	Resoluciones Finales
41	Santa Ana	CPIB	0.0000	3.962.644.362	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	Pericias de Campo
59	Pilón Lajas	CPIB	300.000.000	272.192.264	243.577.489	59.730.481	183.847.009	60.878.581	182.698.908	272.500.000	59.692.338	Resoluciones Finales
82	Movima I	CPIB	23.604.780	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	Auto de Admisión
81	Movima II	CPILAB	.0000.0000	5.494.648.338	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	3.898.160.000	3.253.272.625	Resoluciones Finales
87	Takana I	CPILAB	4.466.669.377	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	Auto de Admisión
88	Takana Cavi-neño	CPILAB	2.884.102.800	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	Auto de Admisión

FUENTE: www.cidob-bo.org

3.4. Manejo de recursos naturales

Los pueblos de la región estudiada construyeron sus sistemas económicos sobre la base de los múltiples recursos naturales (animales y forestales) existentes en la región amazónica. De forma coincidente, aunque con algunas variaciones, los cinco pueblos estudiados desarrollaron complejas técnicas de caza y pesca, así como también construyeron conocimientos ligados a las diversas propiedades (alimenticias o curativas, por ejemplo) del medio físico que les rodea, habilidades que han venido transmitiéndose y reproduciéndose de generación en generación. En este contexto, la caza, la pesca y la recolección son actividades que, aunque de forma ya debilitada, en algunos casos por efecto de la escasez de animales, y en otros por la explotación irracional de los recursos naturales, el uso de armas de fuego, la compra de carne o productos alimenticios a terceros, todavía aseguran la subsistencia de las poblaciones indígenas asentadas en la región estudiada.

3.4.1. Caza

En los pueblos investigados, la práctica de la caza es una de las actividades económicas más importantes para la subsistencia de las familias, pues permite la provisión de carne para la alimentación de todos sus miembros, incluyendo a aquellos que viven en las viviendas alejadas a la casa del cazador y a los parientes más cercanos.

Si bien entre los pueblos visitados se evidenció que la caza está aún vigente entre las actividades habituales de los comunarios, sobre todo entre los mosetenes del río Quiquibey y los tsimane' del río Maniquí, también se constató que para muchas familias la caza ya no es la base de su alimentación, puesto que quienes eran responsables de esta labor, los varones, cambiaron esta actividad por la agricultura y la pesca. El abandono paulatino de esta práctica, regionalmente tradicional, ha influido

también en la pérdida sistemática de conocimientos étnicos sobre la diversidad de especies forestales, animales y minerales existentes en el monte. Este debilitamiento en el sistema sociocultural y sociocognitivo de los pueblos indígenas amazónicos es producto, principalmente, de tres factores:

- a) La disminución de las presas suficientes para abastecer a toda la familia, causada, entre otras cosas, por la expansión de las viviendas y los chacos a territorios ecológicamente propicios para la reproducción y caza de animales, ocasionada por el crecimiento demográfico y el agotamiento de tierras agrícolas cercanas a los poblados. Esta pérdida de los animales también es consecuencia, por un lado, del cambio de la tecnología tradicional de caza (trampas y flechas) por las armas de fuego, paulatinamente más efectivas en la cacería (escopeta, salón o rifle con mira telescópica), y por otro lado, la explotación de los montes de donde extraen maderas las empresas que se dedican a este rubro, que destruyen el hábitat de muchas especies. Un último factor es el constante atropello de los terratenientes hacia los indígenas, quitándoles sus tierras y reduciendo así el espacio físico de cacería de las comunidades indígenas. Entre los cavineños, por ejemplo, las comunidades de Buen Destino, California y Misión Cavinás acceden a la carne comprándola a los cazadores del mismo pueblo.
- b) El abandono de la cacería por parte de algunas comunidades estudiadas, relacionado con la vinculación estrecha de estas poblaciones con los principales mercados de la región o con los comerciantes ambulantes que venden y truecan carne de vaca. El hecho de que sea más fácil el acceso a la carne por estas vías y no así por la caza hace que muchos jefes de hogar abandonen la cacería y privilegien la agricultura. Entre los takanas de Tumupasha, por ejemplo,

muchas de las familias se proveen de carne comprándola de los comerciantes.

- c) Las restricciones legales que inciden en el abandono de esta práctica, aunque no de forma generalizada. Esto fue observado principalmente en las poblaciones takanas de San Miguel, Villa Alcira, Buena Vista y Capaina, donde las limitaciones propias de las áreas protegidas, en este caso del Parque Nacional Madidi, impiden a los comunarios cazar en zonas aledañas al parque, aunque ellas estén cerca de su comunidad.

Los ingresos económicos generados por el turismo en el Parque Madidi han provocado algunos conflictos surgidos por los intereses de las comunidades locales, como nos lo relata un comunario de la comunidad de San Miguel:

El área protegida le mezquinaba el pescado, le mezquinaba la carne, venían le quitaban lo anzuelo, las mallas, las armas, cacen si quieren... Entonces nosotros nos hemos un poquito más atrevido a leer siempre artículos, reglamentos, leyes que norman el Estado. Nosotros, entonces, las comunidades tienen derecho a los recursos naturales, es parte de la cultura. (Ent. Constantino Nai, San Miguel, 19.07.06)

Tal como lo refiere el entrevistado, las comunidades takanas que están cerca del parque Madidi han sido restringidas en sus actividades como la cacería y la pesca, por ser ésta un área protegida cuya meta es la conservación de la flora y la fauna, lo que impide que los comunarios se desplacen libremente al interior del parque. Por tal razón, los comunarios reclamaron por estas limitaciones, ya que estas zonas les proveían de carne para la alimentación de sus hogares, y en el afán de ser escuchados, los miembros de la familia Nai, de forma autónoma, recordaron el derecho que tienen las comunidades

indígenas a los recursos naturales y solicitaron permiso para cazar y pescar en el área protegida, a partir de lo cual obtuvieron la autorización para cazar y pescar, aunque de una manera limitada.

Otra excepción es la que se da en la RB-TCO Pilón Lajas. En este territorio los comunarios no están restringidos para llevar a cabo esta práctica comunal, a pesar de que la TCO cuenta con doble estatus, pues es a la vez Reserva de la Biosfera y TCO. Dentro de la RB-TCO Pilón Lajas cada comunidad cuenta con senderos específicos de cacería, pero también con áreas donde no se debe cazar para cuidar la reproducción de los animales y de esta manera asegurar la continuidad de las especies y garantizar su sostenibilidad. No obstante, al ser una zona rica en flora y fauna, los comunarios de Asunción del Quiquibey han optado por desarrollar un proyecto de ecoturismo comunitario que abarca las comunidades asentadas sobre el río Quiquibey, para de esta manera conservar la naturaleza y las especies animales, y obtener ingresos económicos adicionales para las comunidades indígenas de la zona.

En cuanto a los actores, la práctica de la caza es realizada generalmente por los varones de la comunidad, aunque entre los mosetenes y cavineños se evidenció que las mujeres con hijos y sin marido también van al monte con el objetivo de proveer carne a sus familias. En general, la participación de las mujeres en la cacería está relacionada con el descuartizamiento de las presas, la distribución de la carne a su familia, la preparación de los alimentos y su conservación.

Clastres (1978) ha estudiado ejemplarmente la institución social de la caza en los pueblos de tierras bajas, donde el poder masculino acumulado por el acceso privilegiado a un bien económico fundamental –la carne de los animales– es contrarrestado por parte de las mujeres mediante la distribución de los alimentos, mecanismo social que

les permite ratificar alianzas sociales y establecer nuevas coaliciones para, de esta manera, equilibrar el poder económico, y consiguientemente político entre los varones y las mujeres en una sociedad que busca la igualdad de sus miembros y pretende sistemáticamente impedir el devenir en sociedades divididas en sectores dominantes y subordinados.

En los pueblos estudiados, los varones aprenden a cazar a temprana edad. Durante los juegos infantiles, por ejemplo, los niños ejercitan la puntería y el manejo de los instrumentos de caza mediante prácticas de tiro al blanco en los ríos, chacos y otros sitios públicos cercanos a sus comunidades. Para la realización de estas prácticas, los niños mosetenes del río Quiquibey cuentan con pequeñas flechas y arcos de madera fabricados por sus padres especialmente elaborados para su edad. Con estos instrumentos, los más pequeños inicialmente se entrenan flechando papayas, naranjas y otros frutos de la región. Cuando son más grandes, practican con reptiles, aves y pequeños insectos existentes en el monte o en los chacos de sus padres.

Si bien algunos pueblos amazónicos todavía continúan cazando con la ayuda de trampas y flechas, se observa una generalizada y progresiva sustitución de estas herramientas tradicionales de caza por armas de fuego provenientes de las ciudades, particularmente el rifle y la escopeta. Este cambio en los instrumentos de caza incide, evidentemente, en el aprendizaje y construcción de nuevos conocimientos y la modificación de los escenarios sociales y tecnológicos que antes permitían la reconstrucción de los saberes ancestrales respecto a la caza con herramientas locales. Así, en las visitas a las diversas comunidades de los cinco pueblos estudiados, constatamos la asimilación de los nuevos instrumentos de caza, su adecuación con las estrategias e instrumentos tradicionales de caza y la identificación de las ventajas y desventajas de cada una de las herramientas.

Los instrumentos de caza y otros pertrechos que los cazadores llevan al monte tienen que ver con la distancia que recorren hasta los lugares donde suelen estar sus presas y con el tiempo de permanencia en dichos escenarios de caza. Sin embargo, las armas más frecuentes, en todos los casos, son el salón⁷ y el fusil, aunque algunos pueblos todavía usan arcos y flechas hechos de madera chonta; entre ellos, los mosetenes del río Quiquibey y tsimane' del río Maniquí. Además de estas armas, los cazadores que permanecen en el monte por tiempo prolongado llevan también balas de reserva, anzuelos (para proveerse de pescado fresco), machetes (para cortar leña, abrir sendas y descuartizar a sus presas), maricos (bolsas hechas de algodón para transportar la carne), cuchillos y mantas de viaje para dormir, así como también plátano y yuca para alimentarse en el monte durante el tiempo que dure la cacería.

Para la caza, los mosetenes y tsimane' utilizan instrumentos especializados como la flecha **ton'** (usada para animales cuadrúpedos grandes como el venado, el anta o el chanco de tropa), la flecha **ijme** (usada para aves y monos) y la flecha **yajsi** (usada para la pesca). Los cazadores también realizan su trabajo por medio de ingeniosas trampas hechas con armas de fuego y con materiales del lugar; entre ellas, se encuentra la llamada **madye'e** (armadilla), que consiste en un rifle (instalado en la ruta que emplean los animales para moverse) que dispara a la bestia que mueva la cuerda atada al gatillo del arma de fuego. Estos pueblos también utilizan una trampa consistente en un conjunto de maderos pesados, ubicados en forma horizontal, los cuales al ser movidos levemente por la presa caen sobre ella aplastándola. También existe la trampa del embudo, la cual atrapa al taitetú cuando éste sale de su madriguera y entra en un embudo, instalado a la salida de su cueva, hecho de esteras y ramas.

7 Rifle de salón.

En todos los pueblos estudiados, el mecheado, o cacería nocturna, consiste en que los cazadores se internan en el monte durante la noche, y guiándose por el ruido alumbran repentinamente a los ojos de las presas y les disparan rápidamente, mientras ellas se encuentran aturcidas por la luz de la linterna. Según testimonios de algunos especialistas, la caza nocturna conlleva más peligro por el riesgo de ser atacados por fieras y víboras que cuando la caza se la realiza de día; por esta razón, en esta actividad generalmente no participan ni los niños ni las mujeres. En este sentido, para evitar los numerosos peligros de la selva, los cazadores construyen en los árboles elevadas superficies hechas de palos y ramas, sobre las que pernoctan y, en silencio, aguardan la llegada de los animales, sobre todo en los lugares donde van a beber o en los salitrales donde acuden en busca de sal. Los cazadores takanas, de manera similar, construyen observatorios hechos de hojas y palos de motacú, llamados *rere*; también construyen *guarachas* (chozas rústicas elevadas) de ramas de *chuchío* y chonta atadas con un bejuco llamado *pancho*, estructura que se encuentra suspendida sobre cuatro estacas gruesas clavadas en el piso.

La caza asistida por un perro no es una práctica generalizada en todas las comunidades visitadas. En alguna de ellas, entre los tsimane' por ejemplo, no se recomienda la caza con perro puesto que su presencia en el monte ahuyenta a las presas y las aleja de los sectores habitualmente usados para ese fin. Sin embargo, se debe resaltar que la caza con perro suele resultar más peligrosa y fatigosa, pues precisa que el cazador se encuentre en excelente estado atlético y que tenga mucha precaución; esto se debe a que cuando el can identifica a una presa comienza a correr tras ella intempestivamente, internándose en el monte por sitios estrechos y peligrosos; por añadidura, el cazador debe correr a la velocidad del perro y alcanzarlo antes de que éste se confronte a la presa, puesto que si no lo hace corre el riesgo de



Cazador cargando taitetú. Comunidad Napashi.
(Foto: Claudia Vidaurre).

que su perro sea atacado y muerto por los chanchos troperos, los tigres u otros animales.

Sin embargo, para los mosetenes y tsimane' del Quiquibey la caza con perros permite acceder a carne de tejón, de chanco de tropa y de taitetú. Para entrenar a sus animales, los cazadores los llevan al monte cuando todavía son cachorros, los inician en la práctica de la caza a partir de un ritual de iniciación llamado "curado", el cual consiste en lavar la cabeza del animal con un brebaje preparado con agua y la raíz molida de una hierba llamada *kaka*. También entrenan a sus animales colgando en su cuello la lengua de la paraba o los colmillos del taitetú, para que sigan el rastro de los taitetuces, jochis o tejones.

En las comunidades observadas se distinguen dos modalidades de caza: la individual y la grupal.

- a) La modalidad individual es la más frecuente en todos los pueblos visitados y generalmente se

efectúa cuando el cazador no se aleja mucho de su vivienda. Así, el jefe del hogar se interna en el monte durante uno o más días para procurar la carne suficiente para alimentar a toda su familia. La responsabilidad de esta práctica recae generalmente en el varón, aunque, como lo dijimos antes, en casos excepcionales –en los pueblos cavineño y mosetén, por ejemplo– las viudas y las madres solteras también asumen ese reto. Además, la caza individual no siempre es planificada por los comunarios; en estos casos, los agricultores que diariamente caminan una o dos horas hasta sus chacos aprovechan el paseo para cazar algunas presas o dar muerte a algún animal perjudicial para sus cultivos agrícolas.

- b) La modalidad grupal es cuando, debido a las ventajas que puedan encontrar, los cazadores se organizan para cazar en forma colectiva. Existen dos tipos de caza grupal: el primer tipo es efectuado por los varones adultos y consiste en que un grupo de ellos se organiza mancomunadamente para internarse al monte en busca de carne para un tiempo prolongado. Entre los tsimane' y mosetenes del Quiquibey, por ejemplo, esta labor también se realiza por encargo de la comunidad, la que comisiona a un conjunto de sus cazadores más experimentados para ir en busca de animales grandes y así cubrir la necesidad de carne para sus fiestas comunales. Los cavineños explican que no es conveniente realizar la caza grupal en época de lluvias, por el mayor riesgo de sufrir ataques de tigres, víboras y caimanes. El segundo tipo de caza grupal es realizado por todos los miembros de la familia; sin embargo, quien tiene la responsabilidad de perseguir y dar muerte al animal es el hombre; el hijo a su vez puede encargarse de colaborar con el padre y matar a los animales más pequeños o a sus crías. A diferencia de la caza individual, donde sólo el varón se interna en el monte, la familia también acompaña al padre

durante su viaje. En este sentido, mientras el hombre ingresa a la selva, solo o en compañía de los hijos mayores, para buscar alguna presa, su mujer y los hijos pequeños lo aguardan en una casa precaria llamada pascana, hecha de palma de motacú con la leña y los palos suficientes para hacer **chapapa** (técnica local de conservación de la carne mediante el humeado) elaborada, generalmente, con palos de **charo** a manera de hornilla que sirve para la preparación de la comida asada.

Los lugares a los cuales se dirigen los cazadores para conseguir sus presas dependen de las estaciones o las condiciones atmosféricas. En la mayoría de los casos, los cazadores coinciden en afirmar que durante el periodo de lluvias, o de engorde, de noviembre a mayo, época en la cual los frutos de los árboles están maduros, la caza provee mayor cantidad de carne que durante el resto del año, o tiempo seco. Durante la época de lluvias, los cazadores se dirigen a los lugares en los que se encuentra el bibosi, la chonta, el motacú, el motacucillo y otros árboles conocidos con el nombre de "fruteros" y donde los animales se acercan a comer. En estos lugares, los cazadores aguardan la llegada de loros, monos y otras presas pequeñas, y de presas grandes como el taitetú o el chanco tropero.

En los sectores en los que existe castaña, en el territorio cavineño particularmente, los animales que van a comer los almendros son los jochis. Durante el periodo seco, por el contrario, los cazadores se dirigen a los salitrales, lagunas, arroyos y pozas de agua cercanos a sus comunidades, pues en ellos frecuentemente encuentran antas, chanchos de tropa, taitetuces y jochis que se acercan a estos lugares para beber agua y para refrescarse en el lodo. Las estaciones del año, además de determinar los sectores de cacería, también fijan las especies a ser cazadas y su nivel de gordura, así como también definen los periodos de mayor actividad en la

cacería y las variaciones en la nutrición de las familias y su sustitución por la pesca, que son complementadas también por el ciclo agrícola.

El destino de la carne varía según el grado de solidaridad que conserva cada sociedad. En los pueblos tsimane' y movima, por ejemplo, la carne de monte se distribuye inicialmente entre los miembros de la familia del cazador. Si la presa es un *jochi* u otro animal de gran tamaño, la carne también se distribuye a otros miembros de la comunidad. De igual forma, entre los mosetenes y tsimane' del Quiquibey y del río Maniqui, después de la cacería la carne de animales grandes es convidada a la comunidad durante una fiesta organizada por las mujeres. En esta ocasión, las mujeres esperan a sus maridos con chicha macerada de yuca llamada *mo' shocdye*. Luego cocinan la carne obtenida por sus maridos y durante la noche la sirven a la comunidad con un poco de yuca y arroz. Estos momentos son los escenarios ideales para la interacción social y para la transmisión de la memoria oral de la comunidad hacia los miembros de la generación más joven.



Pesca con red en el río Beni (Foto: Fernando Prada).

Estas fiestas de camaradería, propiciadas por el alimento y la bebida, consolidan los lazos de solidaridad y la cohesión interna del grupo local. Los cavineños, por su parte, además de distribuir la carne entre los miembros de la familia también la intercambian por municiones y pilas con el resto de su comunidad, lo que a su vez permite que se fortalezcan las relaciones de solidaridad y que se reproduzca el tradicional sistema económico basado en el intercambio real y simbólico.

Finalmente, entre los conocimientos que un cazador imprescindiblemente debe desarrollar, según los entrevistados, se encuentran los siguientes: a) guardar silencio para no ahuyentar a las posibles presas; b) tener buen sentido de la orientación para no perderse en el monte; c) identificar lugares más propicios para la caza; d) tener buen oído para reconocer a las presas mediante los ruidos que realizan al movilizarse; e) tener buena vista para distinguir a sus presas a largas distancias, identificarlos en la noche y poder acertar sus tiros; f) reconocer las huellas de las presas en medio de los rastros de otros animales; g) conocer el territorio en el que se desplazan los animales para acudir a árboles frutales, pozas y otros lugares en los que se concentran; h) conocer las propiedades de las plantas y los animales del monte para tener seguridad de qué peligros conllevan y qué antídotos naturales pueden usar ante probables ataques; y, finalmente, i) conocer las presas para decidir las técnicas de caza que usarán.

3.4.2 Pesca

La pesca es otra de las actividades trascendentales para la subsistencia de los pueblos amazónicos estudiados puesto que, por medio de ella, las familias indígenas no sólo se proveen de hierro, de fósforo y de otros nutrientes necesarios para cubrir con suficiencia su demanda alimenticia corporal, sino también reproducen los sistemas económicos, tecnológicos y religiosos de su cultura. De este

modo, observando la distribución socioespacial de cada uno de los poblados visitados podemos señalar que la mayor parte de ellos se asientan en las riberas de los principales ríos y arroyos de la región. Así, por ejemplo, los pueblos cavineños de Buen Destino y California se sitúan sobre las márgenes de los ríos Beni y Biata; las comunidades takanas de San Miguel, Villa Alcira, Capaina y Buena Vista están asentadas sobre el río Beni; las poblaciones tsimane' de El Chacal, San Antonio, Arenales y Tacuaral del Matto se ubican a orillas de los ríos Maniqui y Matto; las poblaciones tsimane' mosetén de Asunción, Gredal, Corte y San Bernardo se hallan a orillas del río Quiquibey; Carmen Florida, Real Beni y San Antonio de Sani se establecen sobre el río Beni; y las comunidades movimas de Mapajo, La Rampa, Santa María, Coquinal y Jasschaja se encuentran sobre los ríos Ginebra, Mamoré, Matto y el lago Rojo Aguado.

Se puede inferir que además de facilitar la comunicación por vía fluvial, esta forma de asentamientos permite la subsistencia y la reproducción sociocultural en torno a la interacción con la diversidad de especies animales y vegetales existente en los ríos. La caza y la pesca, en este sentido, son actividades fundamentales para la construcción identitaria y cultural de estos pueblos, razón por la cual se constituyeron en factores importantes en las demandas territoriales indígenas ante el Estado boliviano.

A diferencia de la caza, actividad económica realizada esencialmente por hombres, la pesca es una actividad de manutención familiar que incluye la participación de las mujeres y los niños en algunas de sus principales etapas. Así, la intervención de estos actores sociales en esta práctica de obtención de alimentos depende del tamaño, la cantidad y la variedad de peces que la familia necesita atrapar, aunque depende también de los lugares y las horas que se requieren para conseguirlos. De esta forma, entre los tsimane',

por ejemplo, la participación de los niños y las mujeres es más frecuente durante la pesca con anzuelos y con red, cerca de sus viviendas, que en la pesca con anzuelos grandes, con canoa y en lugares alejados a su comunidad.

Si bien no existen épocas específicas para la realización de la pesca, los meses más productivos son los denominados secos, de abril a septiembre; es decir, cuando la lluvia ha cesado y el nivel de los ríos ha comenzado a descender producto del desplazamiento del agua hacia el norte y la cuenca del Amazonas. Sin embargo, para las comunidades mosetenes de Muchanes e Inicua Bajo, la época de pesca tanto en ríos como en arroyos es de octubre a diciembre. En Covendo y San José, en cambio, existen épocas para cada uno de estos espacios; así, la pesca en río se realiza desde agosto hasta octubre (que es cuando las aguas son menos caudalosas) y la pesca en arroyo es realizada desde octubre hasta diciembre (que es cuando el agua de las lluvias incrementan el nivel del río).

Con el desecamiento de las aguas, el arribo de peces y su posterior enclaustramiento en arroyos, pozas, **curichis**⁸ y lagunas de reducida extensión, los pobladores amazónicos –por ejemplo, los cavineños– atrapan peces grandes como el sábalo, el **pacú**, la **yatorana** y otros similares. Los tsimane', por su parte, encuentran en los curichis peces como el **betón**, **yayu**, **bagre** o **serepapa**; y en ríos y remansos pescan peces como **pacupeba**, **curvina**, **buchere**, anguila, dorado, paleta, pez zapato y sardina. En época lluviosa, en cambio, de octubre a marzo, la pesca es más difícil que en tiempo seco, puesto que crece el nivel de las aguas y los peces se refugian en las zonas profundas de los ríos. Por esta razón, los pescadores se ven en la necesidad de alejarse de sus comunidades y viajar durante varios días buscando bancos de peces.

En esta época de lluvias la actividad económica de subsistencia fundamental es la cacería,

8 Lugares que debido a la crecida de los ríos en época de lluvias o por la presencia de vertientes cercanas almacenan temporalmente agua.

convirtiéndose así estos dos sistemas extractivos –la caza y la pesca– en actividades económicas complementarias y rotativas.

El uso de canoas y botes para trasladarse por vía fluvial hasta los bancos de peces no es generalizado en todos los pueblos observados. En la mayoría de las comunidades sólo existen uno o dos botes, algunos con motor, denominados peque-peques, y otros sin él, que son empleados exclusivamente por sus propietarios. En el caso de los movimas, la canoa es sustituida por el caballo, el cual es empleado para trasladarse hasta la orilla de los lagos y allí pescar desde el lomo de los animales. En las comunidades takanas, tsimane', mosetenes y cavineñas los pescadores que sí poseen canoas se dirigen hacia remansos, arroyos y otros sitios en los que con seguridad existen peces y permanecen allí durante uno o más días hasta pescar la cantidad suficiente para satisfacer la demanda alimenticia de sus familias.

Las modalidades de pesca, coincidentemente idénticas en los cinco pueblos estudiados, son la pesca individual y la pesca grupal. La pesca individual se destaca por ser realizada por hombres, mujeres y niños durante la mayor parte de su tiempo libre, cada uno dedicado independientemente a la pesca; sin embargo, como lo ilustra el caso cavineño, a diferencia del trabajo realizado por los hombres, las mujeres y los niños realizan esta actividad en sitios que conllevan menor riesgo de ser atacados por víboras y caimanes; estos espacios pueden ser lagos, lagunas y las orillas de ríos y arroyos cercanos a la comunidad.

Para este efecto, los pescadores se dirigen hacia riveras o pozas de agua cercanas a su comunidad, llevando anzuelo y sedal en las manos, donde pasan algunas horas en silencio a la espera de sus presas. En el caso de los hombres, los cuales se dedican generalmente a esta actividad al amanecer y por la noche, sus anzuelos y lineadas son más

grandes y más gruesos que los de los niños y las mujeres; esto se explica porque los peces que atrapan son más grandes y difíciles de agarrar. En el caso de los mosetenes, en Inicua bajo, algunos pescadores dejan la lineada amarrada toda la noche, sin necesidad de estar presentes, y vuelven a ver lo que ha picado debido en parte al exceso de peces en ciertas partes del río y de su arribo.

Según Lorgio Jocesito, de la comunidad de Muchanes, la lineada era ya conocida por los mosetenes antiguos:

Hacían antes las lineadas, hacían del... del monte sacaban, especialmente el ambaíbo, hacían torcido la lineada, de unos 30, 50 metros; el gancho igual hacían hechizos nomás, una vez que ya ha aparecido, ya le han dejado de hacer, ahora nosotros ya no ocupamos lo de antes, sólo las lineadas lo que es ahora, lo que está. (Ent. LJ, Muchanes, 23.08.06)

Aunque la aparición de lineadas artificiales en la región facilitó la práctica de la pesca, también significó para los pueblos el abandono de conocimientos y prácticas ligadas al ecosistema y la consecuente dependencia con la economía de mercado.

Con respecto a la participación de las mujeres en la pesca, hay que apuntar que ellas generalmente lo hacen por las tardes y para ello acuden a las orillas de ríos, de lagunas y de otros sitios comunales conocidos porque en ellos la pesca no es difícil ni peligrosa. Los niños, de igual modo, realizan la pesca individual cuando no están en clase o ayudando a sus padres en el chaco, generalmente por las tardes y durante los fines de semana. La práctica infantil consiste en que durante su tiempo libre los pequeños van a pescar a los mismos sitios a los que se dirigen las mujeres adultas de su comunidad. En algunas ocasiones, los niños

acompañan a sus madres y hermanas mayores para lavar ropa o bañarse en los ríos y, al mismo tiempo, aprovechan su permanencia en estos sitios para dedicarse a pescar durante la tarde. En otras ocasiones, son los propios niños quienes toman la decisión de ir a pescar a los sectores antes mencionados para proveer a su familia del pescado suficiente para todos los miembros de su hogar; en estas oportunidades, los niños van solos o con sus hermanos.

Cabe destacar que el sedal y el anzuelo que emplean los niños son más delgados y pequeños que los de las mujeres y los hombres. En estos espacios, los niños, además de aprender técnicas tradicionales de pesca, conocen los nombres, las formas, los hábitos de reproducción y de alimentación de los peces que existen en el ecosistema de su TCO, al mismo tiempo que escuchan los mitos y los ritos relacionados con los peces. De esta manera, estas sociedades formalizan su educación y construyen socialmente sus propios espacios de socialización, comunicación y producción epistemológica de sus sistemas cognitivos.

El uso de carnadas durante la pesca con anzuelo es un claro ejemplo de los complejos sistemas de conocimientos amazónicos sobre el manejo de recursos naturales. La especialización en el manejo de carnadas constituye uno de los saberes más importantes de los pescadores, puesto que de ello depende no sólo la obtención permanente del alimento familiar, sino también su diversificación y complementación.

Cabe apuntar que los pueblos estudiados saben que no todos los peces se pescan de la misma forma ni con las mismas carnadas, razón por la cual entre sus saberes locales poseen una especificidad en cuanto a las carnadas ideales para cada una de las variedades de peces existentes en su hábitat. En la tradición takana, por ejemplo, se cuenta

aproximadamente con una decena de carnadas para los veinte tipos de peces habitualmente consumidos durante la alimentación diaria, como lo precisa una comunaria de la comunidad de Villa Alcira.

CUADRO 23

Carnadas

Pez	Carnada
Sardina	Gusano de motacú o de chuchío
Bentón	Sardinas
Pacú	Carnada grande: sábalo o sardina o panete
Panete	Lineada chica y gusano de calucha de motacú
Bagre	Sábalo grande
Parahiba (75 cm)	Panete (un panete grande)
Dorado	Sábalo (pedazo grande)
Tujuno	Rana de cinco cm (entera)
Surubí	Sábalo grande
Serrucho	Cualquier carnada (de ocasión)
Ganso	Panete
Mamuri	Sardina o malladura
Palometa	Malladura
Cachorro	Sardina
Curubina	Sardina o malladura
Sábalo	Malladura
Tawalla	Sardina
Ruta	Sardina
Panete	Gusano de calucha de motacú
Griso	Gusano de calucha de motacú
Tambaquí	Sábalo
Palometa	Malladura
Bentón	Sardina o gusano de motacú grande
Serepapa	Gusano chico
Carancho	Malladura

(Ent. Amalia Gonzales, Villa Alcira, 26.07.06)

Entre las carnadas citadas, también empleadas por los cavineños, se destacan los pequeños trapos rojos usados para agarrar palometas o pirañas. Entre los movima, por otro lado, se constató que sus conocimientos piscícolas trascienden el ámbito alimenticio que les permiten purificar el agua para su consumo; con este fin, agarran al pez **yeyu** y lo depositan en sus norias para que éstos se coman a los insectos que habitan en el agua.

Al igual que en la pesca con sedal y anzuelo, conocida también como “pesca con lineada”, la pesca con flecha es una labor que se realiza mayormente durante la época seca, de forma individual y en sitios poco caudalosos, como lagunas y arroyos bajos; sin embargo, a diferencia de la anterior técnica, la pesca con flecha es realizada principalmente por los hombres y por personas mayores, para lo cual los varones son entrenados desde pequeños en el manejo del arco y la flecha. La flecha de pesca es más larga y pesada que la flecha de caza y, a diferencia de ésta, no lleva plumas en el extremo superior. En este sentido, el peso de la punta alargada y filosa (hecha de bambú o de tacuara) da estabilidad a toda la pieza mientras ésta penetra en el agua. En el caso de los tsimane’ y mosetenes del Quiquibey, esta flecha tiene el nombre de **yajsi** y es fabricada (de madera chonta y bambú) especialmente para la pesca de sábalo y **mamuri**.

Aunque su uso no fue observado en todos los pueblos, la pesca con arpón es otra técnica que continúa siendo utilizada por algunas familias movima y tsimane’ mosetén del Quiquibey. El arpón es un una jabalina de madera de **chuchío** o **charo** de aproximadamente dos metros de largo; en uno de los extremos del asta se encuentra fijada una alargada punta de hierro con dientes afilados ubicados en posición perpendicular. Esta herramienta es empleada para atrapar peces grandes y pesados como el surubí, el bagre y la **tachaca**, puesto que las flechas

hechas con punta de chonta no resisten los jaloneos de los peces grandes.

La pesca grupal consiste en que la comunidad se organiza para participar en conjunto o para designar a un grupo de sus representantes para que realicen una pesca mancomunada.

En el primer caso, el producto de la actividad pesquera es destinado a cubrir la alimentación de las familias que participaron en la actividad, motivo por el cual cada comunario recoge sólo la cantidad de peces necesarios para alimentar a su familia. En el segundo caso, los pescados son destinados a integrar el alimento que será servido a todos los miembros de la comunidad, durante algún festejo público. La pesca grupal es realizada por toda la comunidad o por un conjunto de sus miembros, reunidos por afinidad, quienes de manera consensuada eligen el día que realizarán esa labor y las herramientas que emplearán para concretar su objetivo.

Las herramientas y modalidades de pesca que el conjunto adopta para la pesca grupal tienen que ver con la estación de tiempo en la que se encuentran y con los peces que desean atrapar. Así, por ejemplo, durante la época seca diversos pueblos tejen esterillas hechas con tallos de **charo** o **chuchío** (especie de bambú delgado), con ellas y con hojas de **patujú** o con nailon dividen el río en dos brazos, reencauzan el curso de uno de los brazos hacia la orilla y cierran su recorrido apoyando las paredes tejidas sobre caballetes hechos de ramas y palos del lugar. El estanque construido artificialmente por los pescadores permite que los peces hagan su ingreso por la parte de arriba, aunque impide que ellos salgan por la parte de abajo, pues por ese lado el río se encuentra cerrado. Al atardecer, la entrada superior de la represa es bloqueada por los comunarios con esteras, nailon y caballetes, no permitiendo más el ingreso del río; en consecuencia, el agua comienza a salir de la represa por medio de las ranuras existentes en las esterillas



Caza (Foto: Amílcar Zambrana).

de abajo, pero los peces quedan atrapados en el estanque que con el paso de las horas se transforma en una poza de lodo que pone a los peces a merced de los pescadores.

Debido a que esta actividad requiere del concurso de muchos individuos al mismo tiempo, las familias participantes tienen que acampar a las orillas del atajado para poder estar presentes durante la recogida de peces, aproximadamente desde las nueve de la noche. Durante la tarde, los jefes de familia recogen hojas de charo secas y algunas ramas, y con ellas construyen antorchas con las que iluminan su labor durante la noche. Del mismo modo, afilan sus machetes y alistan las canastas en las que más tarde depositarán su producto. Durante la actividad, todos los miembros de las familias presentes participan en la actividad golpeando a los peces con sus machetes y colocándolos en las

canastas. Este escenario es aprovechado por los niños para entrenarse en el uso del arco, la flecha, el machete y el arpón.

Aunque su uso no es generalizado, pues en muchas comunidades experimentaron la desaparición de peces en su territorio y por esto la prohibieron o la restringieron, otra modalidad de pesca grupal empleada por takanas, tsimane' y mosetenes (y no así entre los cavineños y movimas) es la pesca con barbasco. Barbasco es el nombre genérico de algunas sustancias ictiotóxicas existentes en la región amazónica, tales como el **ochoo** o solimán, el **waishi'** y la **sacha**. La pesca con barbasco se inicia cuando los interesados en realizarla eligen a un grupo de voluntarios para extraer las sustancias tóxicas en el monte. Debido a la peligrosidad que esto implica, mujeres y niños no participan en la recolección puesto que su contacto o ingesta

accidental podría ocasionar diarreas, dolor de estómago e irritaciones y ardor en los ojos. En el caso del barbasqueado con ochoo, los voluntarios ubican un árbol de ochoo que no haya sido utilizado en por lo menos dos años; luego realizan varios cortes diagonales en su corteza, en forma de "V", hacen por el medio un canal que llega hasta el suelo, y por allí reciben su resina, la mezclan con tierra y luego la trasladan hasta el sitio elegido (en **jasayes**, maricos o en otros bolsos similares hechos de guía de motacú) y la sumergen en el agua, dejando que la sustancia contenida en la tierra se esparza, intoxicando todo el área elegida de los ríos, arroyos y de otras fuentes de agua circundantes.

En el caso del barbasqueo con **waishi**, los mosetenes y **tsimané'** del Quiquibey cortan el bejuco y lo dividen en varias fracciones, llevan las partes hacia el lugar elegido y las trituran en la orilla del agua, golpeándolas con palos y maderos hasta que se deshacen. Luego esparcen la toxina en toda la zona, batiendo el agua con la ayuda de sus palos. Para la pesca con **sacha** los hombres recolectan las hojas de esta planta, las muelen en el tacú y las meten en bolsas denominadas **jasaye**, y luego las echan en el agua mientras las van frotando.

Después de que los peces comienzan a flotar, producto de las toxinas esparcidas en su hábitat, todos los miembros del grupo involucrado, incluyendo mujeres y niños, ingresan al agua y comienzan a recolectar a los peces grandes. Los peces pequeños y los que no forman parte de la tradición culinaria local son abandonados en el lugar. Habiendo terminado de recoger los peces, los padres amarran los pescados en ramas verdes y los aproximan al humo de las hogueras que las mujeres y los niños hacen en la orilla. Esta técnica de conservación de alimentos se denomina ahumado o **chapapeo**.

Otra técnica de pesca regional es la realizada con **chapapa**. Esta práctica, aún vigente en la vida de algunas familias mosetenes, **tsimané'** y cavineñas,

consiste en que los pescadores desvían el curso de un arroyo o de un río poco profundo haciendo una represa con la ayuda de un tronco pesado ubicado en la parte del medio; luego instalan sobre él una trampa rectangular hecha con listones de **chuchío**, bambú, motacú u otro bejuco, a modo de red con tramas anchas o canasto. Esta trampa, que puede durar hasta dos meses en el agua, permite que la corriente de agua atraviese libremente por el tejido. Sin embargo los peces que ingresan junto a ella quedan atrapados entre sus maderos.

Además de los instrumentos de pesca mencionados, los mosetenes, **tsimané'**, cavineños y takanas emplean mallas que algunas veces alcanzan una longitud de 100 metros de largo. Estos pueblos también emplean redes circulares, denominadas **tarrafas** en el pueblo cavineño, que tienen un diámetro de tres a cuatro metros. Estos instrumentos, fabricados por los varones con cáñamo o cuerda de **ambaibo**, son empleados en sitios cuya turbulencia impide la visibilidad. La malla se emplea para coger peces grandes como el sábalo o el pacú, mayormente durante la temporada de lluvias. Por otro lado, las **tarrafas** son empleadas para coger peces de menor tamaño.

Aunque en las comunidades estudiadas la pesca es una actividad mayoritariamente realizada con el objetivo de asegurar la subsistencia grupal, en alguna de las comunidades visitadas, entre ellas las cavineñas, se constató que esta práctica también es realizada con fines comerciales por parte de los dueños de los botes con motor.

3.4.3. Recolección

La recolección de frutos, semillas y otros productos naturales existentes en el monte es una actividad ancestral que continúa siendo medular en la reproducción de las economías étnicas locales y en la subsistencia física y cultural de cada uno de los pueblos observados en la investigación. La

recolección de alimentos y de estos otros productos del monte facilita la reproducción de la cultura material y espiritual de cada comunidad.

Si bien en las poblaciones observadas no existe un periodo exclusivo para la recolección de productos del monte, puesto que existe abundancia de frutos silvestres durante todo el año, en las comunidades estudiadas la época de mayor ocupación de fuerza de trabajo en torno a la recolección es el *periodo de lluvias*. En este tiempo el bibosi, la chonta, el motacú, el motacucillo y otros árboles frutales conocidos localmente con el nombre de *fruteros* proporcionan una producción cuantiosa. Los productos recolectados en cada comunidad tienen que ver con las características específicas de los ecosistemas en los que interactúan.

Sin embargo, esta relación extractiva con el medio ambiente no se limita a la alimentación, sino que conforma la cultura material de los pueblos observados con relación a sus utensilios domésticos, su arquitectura y su arte. En tiempo seco, de marzo a octubre, las comunidades observadas recolectan la materia prima necesaria para construir o refaccionar sus viviendas, como las hojas de *motacú*, la palma de *jatata* o los troncos de *chuchío*. Para fabricar herramientas de trabajo recolectan madera gavetillo para la fabricación del hacha y el punzón para la siembra, y para la caza extraen madera de chonta para sus arcos y flechas. El fruto de *tutuma* sirve para la elaboración de vasos y recipientes; la palma de motacú, para la elaboración de *jasayes* (canastos tejidos de palma), los cuales emplean para guardar sus productos agrícolas. En los meses correspondientes a la época lluviosa (febrero y marzo) recolectan frutos tales como el pacay, lucumo, *achachairú*, *pitón*, *motacú* y *coquino*. Los mosetenes del río Quiquibey recolectan las hojas de *jatata* durante todo el año y a veces truecan con comerciantes por azúcar o sal. En época de lluvias, los pueblos cavineños, realizan principalmente la recolección de productos como

la miel de abejas, el *ambaibo*, la *chonta*, el majo, el motacú, el motacucillo, el chocolate, el chokolillo, la *pata michi*, el pacay y el *quecho*, siendo la castaña el principal producto para las comunidades cavineñas debido a su alto valor económico en los mercados regionales existentes.

3.4.4. Medicina natural

Los conocimientos indígenas sobre la biodiversidad relacionada con la medicina implican complejas interrelaciones entre los diversos componentes físicos, químicos y sociales existentes en un determinado hábitat y un preciso conocimiento acerca de la vida vegetal y animal que hay en el territorio. Este saber supone una relación entre hombres, plantas, animales, ríos, monte y seres espirituales que en ellos habitan.

Los pueblos indígenas fueron y son constructores y depositarios de vastos conocimientos médicos y genéticos, que permiten el equilibrio y manutención de la biodiversidad de los territorios que ocupan. Muestra, además, la importancia que otorgan los pueblos amazónicos a preservar y respetar los conocimientos y las prácticas culturales ligadas al manejo de los recursos naturales para recomponer la comprensión de la salud y la enfermedad, no sólo en la sociedad nacional, sino también en las instituciones educativas que atienden a las poblaciones étnicas.

El uso curativo de los elementos que existen en la selva, así como la realización de rituales mágicos inherentes a la ancestral espiritualidad amazónica son prácticas médicas que si bien sobrepasan los actuales niveles epistemológicos de la "ciencia" occidental, sin lugar a dudas han permitido controlar y superar enfermedades sociales e individuales en los pueblos estudiados.

Por otro lado, en nuestras visitas a esta región pudimos constatar que –pese al influjo de las misiones

cristianas, de las escuelas colonialistas y de la medicina occidental, fuertemente arraigadas entre la población local— permanecen aún vigentes criterios étnicos de diagnóstico y tratamiento de enfermedades. Los tsimane' y mosetenes del Quiquibey, por ejemplo, soplan humo de tabaco y absorben algunas partes del cuerpo de sus niños cuando éstos lloran sin razón aparente, tratamiento que es considerado eficaz contra algunas enfermedades.

En los pueblos observados identificamos dos tipos de conocimientos médicos: el primero de ellos es de dominio público, es decir que puede ser prescrito y realizado por cualquier persona de la comunidad, sobre todo por los ancianos y las mujeres; el segundo pertenece al patrimonio familiar de los especialistas de la medicina natural y de la magia, aunque estos conocimientos son vinculados frecuentemente con tratamientos rituales, siendo considerados, en la mayoría de los casos, como “secreto”.

El primer tipo de conocimiento es compartido y practicado en toda una comunidad, saberes médicos que son socializados de padres a hijos, y también a otros miembros de la comunidad. Este conocimiento se refiere, por ejemplo, al tratamiento de enfermedades como la diarrea, la fiebre, el dolor de estómago y otras afecciones frecuentes en la región amazónica por medio de hierbas y otras sustancias vegetales y animales.

El segundo tipo de conocimientos únicamente pertenecen a la tradición familiar de algunos miembros de la comunidad. Estos personajes son llamados *kukuitzi* por los tsimane' del río Maniqui y *kokojtsi* entre los mosetenes y tsimane' del río Quiquibey. Sin embargo, en la cultura mosetén de Covendo existen distintas clases de sanadores o facilitadores de la curación: los *ñibë'yaksityi'* son los que conocen plantas medicinales y de monte; los *chhie'tyi piñidyé' daerae'khansi'* son los sabios para los espíritus; *chhi ijtyi'* es el hombre sabio; y *chhi*

i'si' es la mujer sabia; *piñ ijtyi'* es el médico varón; y *piñ i'si'* la mujer.

Los especialistas de la brujería o de la magia negra, en los pueblos amazónicos estudiados, son denominados genéricamente como hechiceros o brujos, llamados *faratazik* entre los tsimane' y mosetenes, quienes se caracterizan por identificar a seres vivos y a espíritus malignos que hacen daño a las personas.

Entre las enfermedades más frecuentes en todos los pueblos estudiados se encuentra la diarrea, el dolor de estómago, el dolor de cabeza, el dolor de cintura, el reumatismo, el dolor de muelas, el mal viento (con sudor frío en el cuerpo de los niños o con deformaciones evidentes en la cara y partes del cuerpo), el dolor de riñones, la infección intestinal, las carachas (infección de la piel), la tos, la gripe, pulmonía, picadura de la raya, picadura de víboras, enfermedades parasitarias, impotencia y otras enfermedades que son debidamente tratadas con recursos naturales existentes en el territorio y precisamente conocidos por la población local, y transmitidos de generación en generación mediante complejos procesos de socialización.



Ortiga para curar el dolor de cabeza (Foto: Ana Evi Sulcata).

Para tratar sus enfermedades, los pobladores de las comunidades observadas emplean precisas combinaciones médicas utilizando raíces, cortezas, hojas, flores, frutos y semillas de árboles, lianas trepadoras, arbustos y otras plantas silvestres recolectadas en el monte, como el cuchi rojo, el palo diablo o el bi matico entre los tsimane', o cultivadas en sus chacos como el piñón, el tabaco, el jengibre y la malva. Además de estos recursos herbolarios empleados en tratamientos para sus curaciones, los pueblos visitados emplean partes de los animales que cazan y que crían, comestibles y no comestibles, entre ellos rastrosos (víboras), trepadores (variedad de monos) y aves (águila, pava mutún y sucha). Un ejemplo de este tipo de curación es el realizado por los tsimane' y mosetenes del Quiquibey, quienes tratan la pulmonía y las dolencias provocadas por el hígado inflamado con una cucharada diaria de la grasa líquida del lagarto, llamada *coshifore*, obtenida después de haber diseccionado al animal, haberle quitado su tejido graso y haber tostado su manteca. Cabe apuntar que al participar en la disección del animal, los niños experimentan la diferencia entre los animales de sangre fría y de sangre caliente⁹.

3.4.5. Concepciones de salud y enfermedad

En un nivel general podemos decir que los pueblos indígenas estudiados comparten un patrón común en cuanto a su interpretación sobre la salud y la enfermedad. En los casos observados, la salud o la enfermedad se asocian con el premio o el castigo de las acciones u omisiones que el enfermo o alguno de sus familiares tiene con respecto a su entorno social y natural. En este sentido, cuando los comunarios rompen las relaciones armónicas con los seres que habitan en el monte contraen enfermedades que pueden derivar en su muerte. Un ejemplo de esto es el malestar que siente un tsimane' cuando en su práctica de caza deja en el

monte a un animal herido. Don Felipe Mayer, de la comunidad de Tacuaral del Matto, hace la siguiente narración al respecto:

[Cuando se deja a un animal herido] no se lo puede dejar al animal sangrando, porque el olor hace que el amo del animal se enoje y embruje al cazador. El cazador siente que le pica el cuerpo, como si le estuvieran pinchando, empieza a adelgazar, no quiere comer, le duele la cabeza hasta que se muere. (Ent. F.M, Tacuaral del Matto, 06.07.06)

Según esto, algunas veces las enfermedades son contraídas por el olor que desprende la sangre de los animales heridos en una cacería fallida. Según los talleres comunales realizados en el pueblo tsimane', para contrarrestar el maleficio del amo de los animales, el cazador debe perseguir al animal hasta encontrarlo y darle muerte. En este sentido, en cada uno de los pueblos estudiados existen normas y prescripciones sociales que regulan el equilibrio entre los diversos componentes de la naturaleza y que explican la enfermedad y la muerte de los infractores. Éstas son prácticas rituales que contribuyen a establecer un equilibrio entre la sociedad y los ecosistemas donde los hombres actúan e intervienen y que ha permitido mantener la gran biodiversidad existente en los territorios indígenas, confirmando esa estrecha relación existente entre reproducción genética y prácticas culturales.

En el estudio realizado se han encontrado cuatro tipos de malestares:

3.4.5.1. Enfermedades causadas por acontecimientos fortuitos

Éstas pueden ser picaduras de víboras, caídas, fracturas, cortaduras, roturas de huesos y otras

⁹ En un estudio similar, Lucy Trapnell (1999) hace una reflexión epistemológica sobre la pertinencia cultural de los criterios taxonómicos escolares para las poblaciones amazónicas del norte peruano.

heridas similares. Aunque el tratamiento de estas dolencias es específico para cada caso, dependiendo de la dificultad de la curación, en algunos casos realizan la curación en su propia vivienda o acuden al auxilio del curandero de la comunidad.

3.4.5.2. *Enfermedades causadas por contagio*

Tuberculosis o tos (cuando el afectado bebió la chicha preparada por una enferma), la gripe, la diarrea, los puchichis, las carachas, la malaria, la espundia y otras enfermedades infecciosas contagiadas por insectos o seres humanos. Estas enfermedades son curadas principalmente por los padres y ancianos de cada familia.

3.4.5.3. *Enfermedades causadas por alimentarse con agua y comida en mal estado*

Entre ellas se encuentran el dolor de estómago, la diarrea y la intoxicación con hierbas venenosas. Estas enfermedades son atendidas por los adultos de cada familia, pero en el caso de las enfermedades por intoxicación los encargados de curarla son los curanderos, y si estos actores no tienen éxito, los enfermos deben acudir al médico.

3.4.5.4. *Enfermedades causadas por hechizos y por infringir las normas sociales*

Entre estas enfermedades se encuentra el enflaquecimiento, el susto de los niños, el decaimiento físico o el dolor de cabeza. No obstante, cabe resaltar que si bien los afectados o los especialistas tienen la certeza de que la causa del dolor es el resultado de una trasgresión a una norma comunal o de un embrujo, en este caso deben también realizarse rituales para contrarrestar los hechizos, para lo cual identifican los remedios adecuados.

Hay que señalar que los niños son las principales víctimas de los espíritus que habitan en el monte,

de las esencias y de los olores malignos que se desprenden de los muertos o de otros males similares. Las enfermedades infantiles frecuentemente atendidas por los curanderos takanas son el susto, el mal viento (o enfriamiento muscular), el **mocheó** (o sudor frío provocado porque el olor o la esencia de un muerto se apoderó del cuerpo del niño).

Doña Rosnilda Condo, de Covendo, describe las prácticas médicas de los mosetenes y el sistema de diagnóstico con base en el millo.

Curan todavía con millo, está doña Catalina Bane y don Lucio Chita; son curanderos. Por ejemplo, mi papá no necesita los curanderos, él mismo nos sabe curar. Don Feliciano es más especialista dicen, nunca le he contratado a curar, él no enseña a cualquiera. Él cura cuando son hechizos pues, hechizos de piedra, hechizos de viento, puede ser asustado, en millo todo sabe pues eso. Eso son unas pequeñas rocas y son blanquitas, eso dice que hay en el Perú, de ahí traen. Con eso hay que empezar a desmenuzar, así en pedacitos; con eso hay que amarrarlo y en una hora hay que poner en un plato; en el fuego hay que hacer cocer, en ahí eso hierve, se hace agua y después va formándose como es, va formándose de cualquier forma. En ahí ya se sabe de qué enfermedad estás enfermo. Sobre eso se sabe ya de qué estás enfermo. Una vez que ha salido la figura, eso te lo saca y después te sanas si te lo saca todo. (Ent. RC., Covendo, 22.07.06)

Las enfermedades por las cuales los comunarios acuden a los **yanaconas** en el pueblo cavineño, como se les denomina en su lengua a los médicos, son aquellas que no han podido curarse mediante tratamientos convencionales, como los “males del alma” y los embrujos.

El circuito de atención a las enfermedades más difíciles de curar y que han recibido atención espiritual se inicia cuando el mal es tratado sin resultados por la farmacopea familiar, es decir, cuando los padres o familiares próximos al enfermo han agotado todos sus recursos materiales y cognitivos sobre las enfermedades emergentes. Esto también incluye a las drogas de la medicina occidental, las cuales son adquiridas de los sanitarios de la comunidad o de los farmacéuticos y mercaderes instalados en los pueblos intermedios más próximos a sus viviendas. Cuando todos estos tratamientos han fracasado, entonces los comunarios acuden a la etnomedicina y sus prácticas mágicas, estableciendo así un complejo sistema de complementaciones entre la medicina académica y la etnomedicina que históricamente han practicado.

Sin embargo, estas prácticas de etnomedicina han sufrido notoriamente una fuerte represión histórica por parte de las misiones jesuíticas en el sistema colonial y actualmente por parte de la Misión Suiza entre los cavineños y Misiones Nuevas Tribus en las comunidades tsimane' que han provocado una crisis en el sistema médico tradicional. Cabe mencionar que los misioneros prohíben toda práctica ligada a los rituales de curación, ya que éstos son considerados contrarios a la palabra de Dios, dado que provoca en él su enojo, rechazo y castigo.

Por otro lado, en otras comunidades visitadas el acceso a la medicina occidental está restringido por la falta de recursos económicos para cubrir los costos de los medicamentos o por la ausencia de este servicio en sus comunidades. A continuación presentamos dos testimonios de comunarios tsimane' y movima referidos al tema de análisis:

Quando enferman los niños, no tenemos plata para comprar medicina; sobre todo en la cuestión de salud es donde más se sufre, no tenemos posta

ni hospital en las comunidades; por eso si alguien enferma, hasta llevarlo a otro lugar donde hay cómo curar ya empeora y puede hasta morir. (Ent. Pastor Pache, Arenales, 26.06.06)

Es la Cáritas que anda comunidad por comunidad, pero hasta que vaya y vuelva cada dos meses, tres meses o cada mes, cuántas personas se han enfermado, de niños todo eso. Entonces siempre conservamos, tenemos fe, tenemos fe en la medicina natural; con eso nos proveemos, nos curamos hasta que ellos lleguen. (Ent. Juan Walima, Mapajo La Rampa, 19.07.06)

3.4.6. Recursos forestales

Apelando a la modalidad de titulación estatal de la tierra, denominada Tierra Comunitaria de Origen (TCO), así como a cinco marchas realizadas desde el oriente boliviano hasta la sede de gobierno –1990, 1996, 2000, 2002 y 2006– los pueblos indígenas de la Amazonia boliviana lograron resguardar legalmente el hábitat en el que se reproducen y conseguir el reconocimiento estatal sobre la propiedad de su territorio y de los recursos naturales existentes en él. Los territorios indígenas visitados, además de ser reservorios naturales de diversidad animal, son también extensas áreas boscosas en las que, además de perennes insumos para la medicina herbolaria, predominan recursos maderables como la chonta, el tajibo, el cedro, el ochoó y otros árboles de valor económico en la sociedad nacional y global.

Si bien por mucho tiempo la región amazónica fue objeto de una indiscriminada deforestación por parte de algunas empresas madereras privadas, las cuales casi exterminaron las maderas mara y roble debido a la explotación selectiva que realizaron en los territorios indígenas, sin ningún plan de manejo que permita la regeneración natural del monte por medio de especies semilleras y la rotación de las

áreas de explotación, actualmente los pueblos indígenas y sus organizaciones han comenzado a restringir el ingreso de los aserraderos privados a su territorio. En el caso del Bosque de Tsimane', por ejemplo, si bien el año 1987 siete empresas madereras (Bolivian Mahogany, Fátima, Havel, Bosques del Norte, entre otras) ganaron la licitación realizada por el Estado para el aprovechamiento de los recursos madereros del "Bosque de Producción Permanente" (BPP), ante la deforestación denunciada por los tsimane', el año 1997, el Estado rescinde contrato con las empresas ganadoras y cambia la modalidad de explotación de BPP a PFCH (Proyecto Forestal Chimanes), incluyendo la participación de los pobladores indígenas a través del Gran Consejo Tsimane'.



Papaya en producción. Comunidad de Inicua Bajo.
(Foto: Ana Evi Sulcata)

El caso de los pueblos indígenas tsimane' y mosetenes del Quiquibey es particular, puesto que su territorio es reconocido por el Estado como Tierra Comunitaria de Origen (TCO Tsimane' y Mosetén) y como reserva de la biosfera. Este doble estatus permite que los comunarios de ambos pueblos, organizados políticamente mediante la CRTM (Consejo Regional Tsimane'-Mosetén), mantengan control sobre sus recursos naturales apelando a cualquiera de estos dos marcos legales y a la nueva Ley Forestal. En este sentido, sin bien antes de consolidar su territorio los tsimane' y mosetenes del Quiquibey trabajaron para las empresas privadas en calidad de guías, cargadores o cortadores de madera, a partir de 1998, con el ingreso de los guardabosques de la Reserva Pílon Lajas en la región, los pueblos indígenas comenzaron a cuidar sus recursos madereros y a planificar su explotación, llegando incluso a expulsar de sus tierras a los aserraderos de EMPRA y a los "Hermanos Guiteras", provenientes de San Borja (Giuseppe, 2001). Actualmente, en comunidades como Alto Colorado y La Unión los tsimane' y mosetenes de Pílon Lajas se encuentran experimentando una explotación controlada de los recursos maderables que hay en sus bosques, como el cedro, el roble, el ochoó, la mara, la cachachira y la cuta. Los pobladores de la TCO Mosetén, de igual modo, actualmente se encuentran explotando sus recursos madereros de acuerdo a un plan de manejo forestal diseñado por la OPIM (Organización del Pueblo Indígena Mosetén) según la Ley Forestal.

Un hecho destacable es el caso de la TCO Mosetén de Covendo, donde los aserraderos de Palos Blancos o Sararia entregan dinero a los miembros de la comunidad mosetén en calidad de adelanto por la compra de la madera que los deudores extraerán en el futuro. En este sentido, si bien hasta el momento la base de la economía mosetén aún es de subsistencia (y su rasgo más evidente es el autoabastecimiento de alimentos, de bienes y de

servicios), en ocasiones en las que los pobladores locales requieren circulante económico (para pagar atenciones médicas en la capital provincial, obtener servicios religiosos por parte de la Iglesia Católica, comprar ropas y materiales escolares para sus hijos o adquirir electrodomésticos y otras mercancías en los principales mercados de la región) se prestan dinero de los empresarios madereros y pagan posteriormente con madera. Este sistema de préstamo es conocido localmente como "habilitación". En el caso cavineño, si bien no existe hasta el momento un plan de manejo forestal que permita la explotación equilibrada de los recursos maderables, algunos terceros (pobladores provenientes de otras regiones del país asentados en la TCO) que se anexaron a los cavineños en su demanda de titulación de tierras, unilateralmente han comenzado a explotar la madera existente en el territorio. Entre las comunidades indígenas, en cambio, la vocación de uso de sus recursos madereros es principalmente de subsistencia, pues generalmente no comercializan la madera que cortan, ya que simplemente la utilizan para la construcción de sus viviendas y para la cocción de sus alimentos, por lo cual echan al suelo los árboles útiles para estos fines o recogen los palos caídos durante época de lluvias. Los árboles existentes en el territorio cavineño son: cedro, tumi, itaúba, tajibo, masarandúa, jacarandá, almendrilla, pakicillo, cuta, toco, tocomacho, palo maría, mara macho, palo amarillo, mara, roble, paquió, sangre de toro, aliso, mapajo, cachari y cuchi.

La explotación maderera en el caso takana no difiere en esencia del resto de los otros pueblos estudiados puesto que la comunidad también ha comenzado a controlar el uso de sus recursos madereros a partir de sus organizaciones políticas locales y regionales.

A escala regional, es decir de toda la TCO, la institución encargada de fiscalizar la explotación de

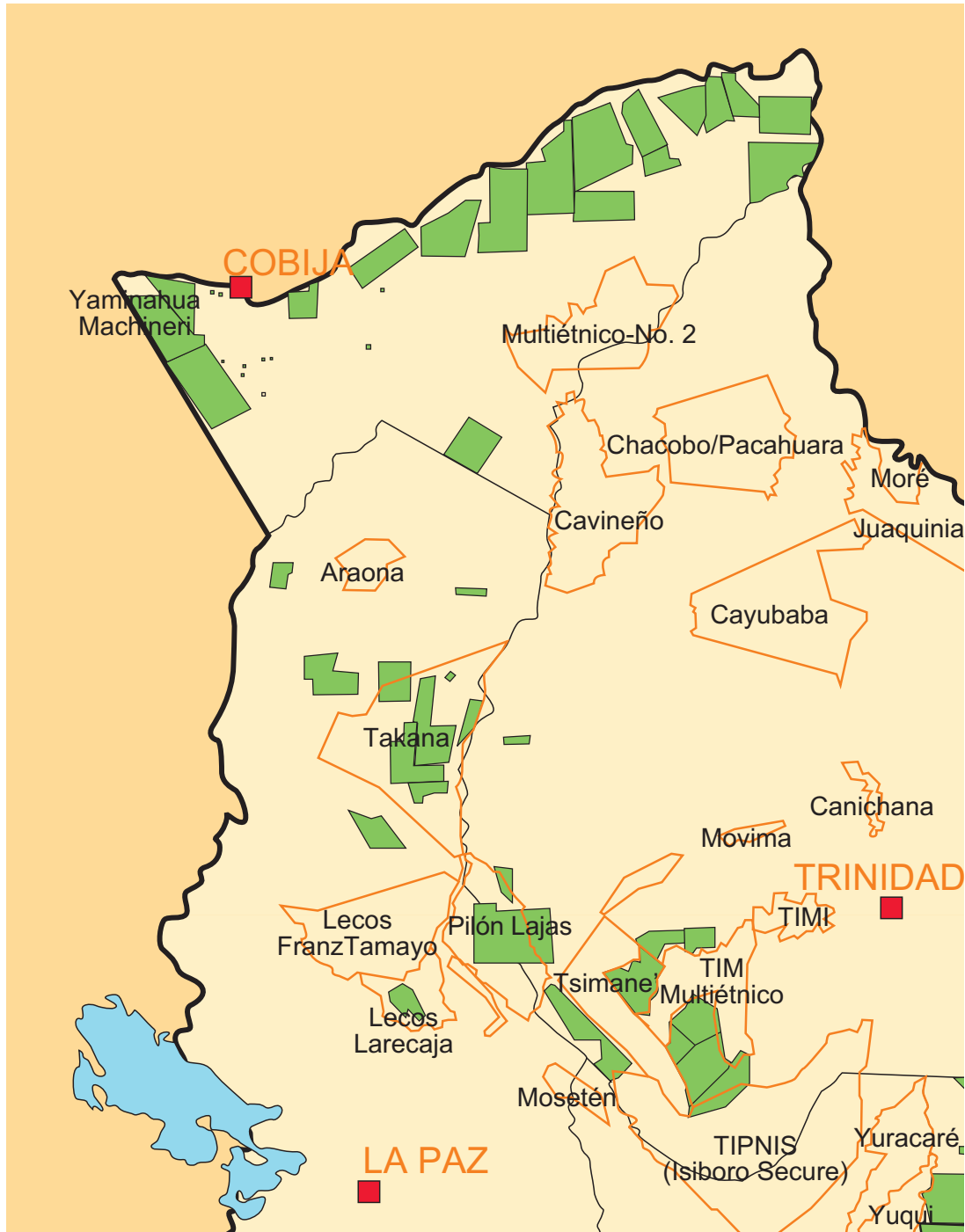
sus bosques es el Consejo Indígena de Pueblos Takanas (CIPTA), instancia que se encarga de delinear el aprovechamiento de los árboles maderables a partir de un plan de manejo forestal diseñado sobre la base de la Ley Forestal vigente en el país. Hay que destacar que la vocación de uso de los bosques cercanos a las comunidades takanas es principalmente de subsistencia, puesto que la población takana extrae madera generalmente para la fabricación de sus utensilios domésticos, de sus herramientas de caza (flechas, arcos, etc.) y pesca (arpones, redes, canoas, etc.) o en la construcción de sus viviendas. Sin embargo, algunos colonos anexados a la TCO Takana realizan la explotación de la madera con fines comerciales, para lo cual disponen de motosierras e incluso de medios de transporte para exportar y trasladar la madera cortada.

El manejo forestal puesto en práctica por el pueblo movima se caracteriza por ser esencialmente de subsistencia. La razón principal para que se mantenga este rasgo cultural ancestral tiene que ver con la inexistencia de una estable infraestructura caminera que facilite la comunicación entre las comunidades de Coquinal, Piraquinal, Las Maravillas, Jasschaja o San Carlos con Santa Ana del Yacuma, principal centro urbano de la TCO. En este sentido, la madera extraída de los bosques movimas es empleada en la fabricación de carretones, trapiches, canoas, mesas, sillas y otros insumos domésticos o productivos, ya que su comercialización en centros urbanos cercanos es dificultada por los malos caminos de acceso existentes en la región, sólo utilizables en época seca y casi intransitables con las lluvias.

Para retratar el estado de las concesiones forestales en las TCO estudiadas presentamos el siguiente mapa:

MAPA 3

Concesiones Forestales en las Tierras Comunitarias de Origen estudiadas





El río Beni.

A partir del mapa elaborado por el Centro de Planificación Territorial Indígena (CPTI) podemos afirmar que las concesiones forestales otorgadas por el Estado se encuentran ubicadas en la TCO Tsimán-Mosetén de Pílon Lajas, en la TCO tsimane' y en la TCO takana, quedando libres de concesiones forestales las TCO de cavineños y mosetenes de Covendo.

3.4.6.1. Recursos mineros

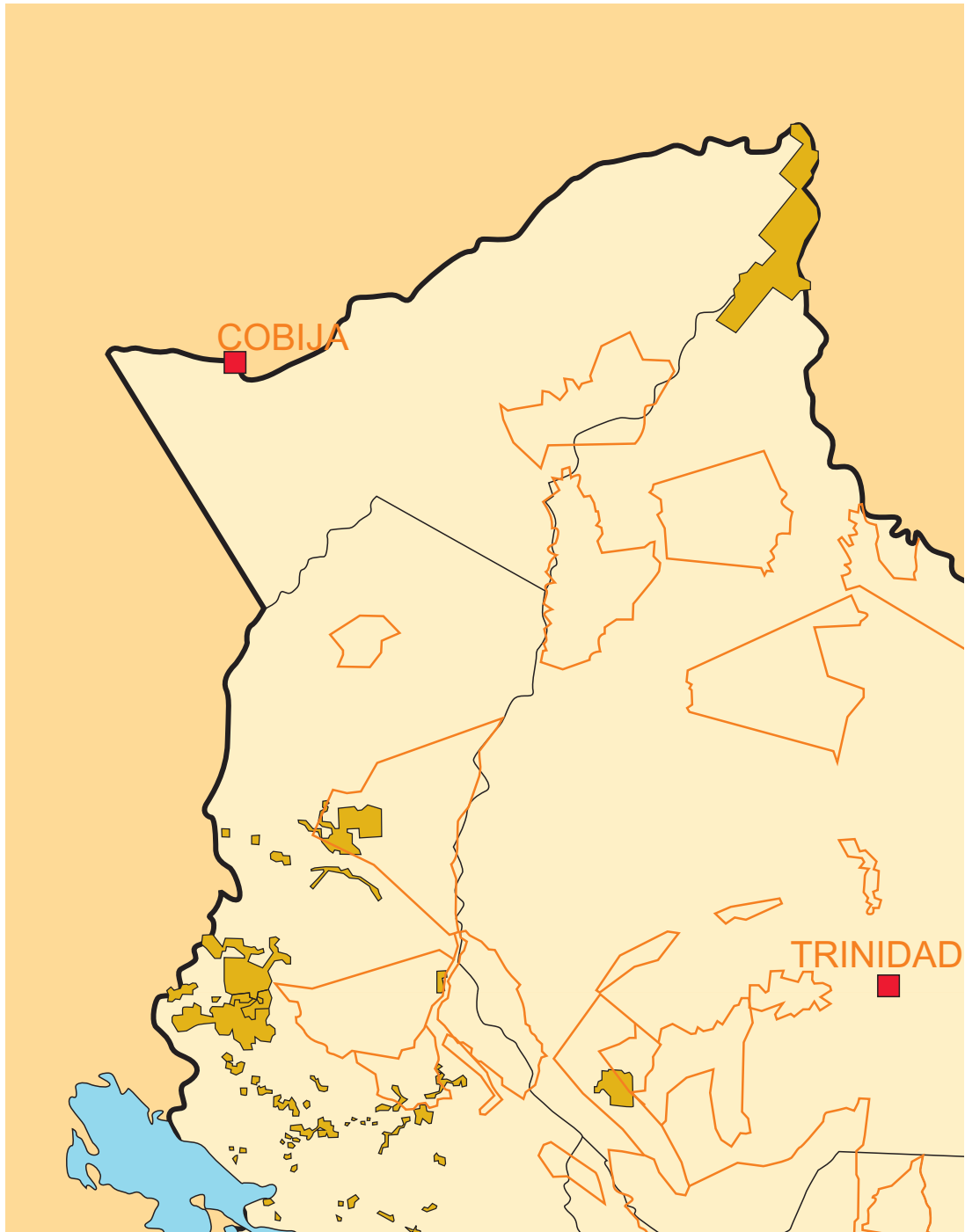
Si bien durante nuestras visitas a los territorios de los pueblos indígenas que conforman el proyecto EIBAMAZ no evidenciamos la existencia de

empresas mineras (sólo se observaron algunas familias extrayendo oro de los ríos Beni y Quiquibey, a partir de la técnica del lavado en batea), según datos del CPTI existen concesiones mineras en las Tierras Comunitarias de Origen Takana y Tsimane'. A continuación presentamos el mapa respectivo:

Según este mapa, las tierras comunitarias de origen estudiadas, con excepción de la takana y la tsimane', no son afectadas por concesiones mineras en su territorio. En el caso de la TCO Takana, las concesiones auríferas se ubican principalmente en las comunidades de Ixiamas y Macahua. Según el mapa, en el caso de la TCO Tsimane', las

MAPA 4

Concesiones mineras en las Tierras Comunitarias de Origen estudiadas





Hombres desyerbando el chaco. Comunidad El Paraíso (Foto: Cintya Rus).

concesiones para la explotación de oro se encuentran ubicadas en las cercanías de la comunidad indígena Cuverene. Hay que apuntar que la extracción rudimentaria de minerales como el oro, empleando cianuro o mercurio, puede dañar los ecosistemas y la salud de las poblaciones que conviven en el entorno físico de los centros de operación minera, así como contaminar los cuerpos de agua de la región, afectando paulatinamente la flora y la fauna que dependen de esas aguas y que tienen también impactos negativos en los sistemas alimentarios que dependen de la caza y la pesca.

3.4.6.2. Explotación de hidrocarburos

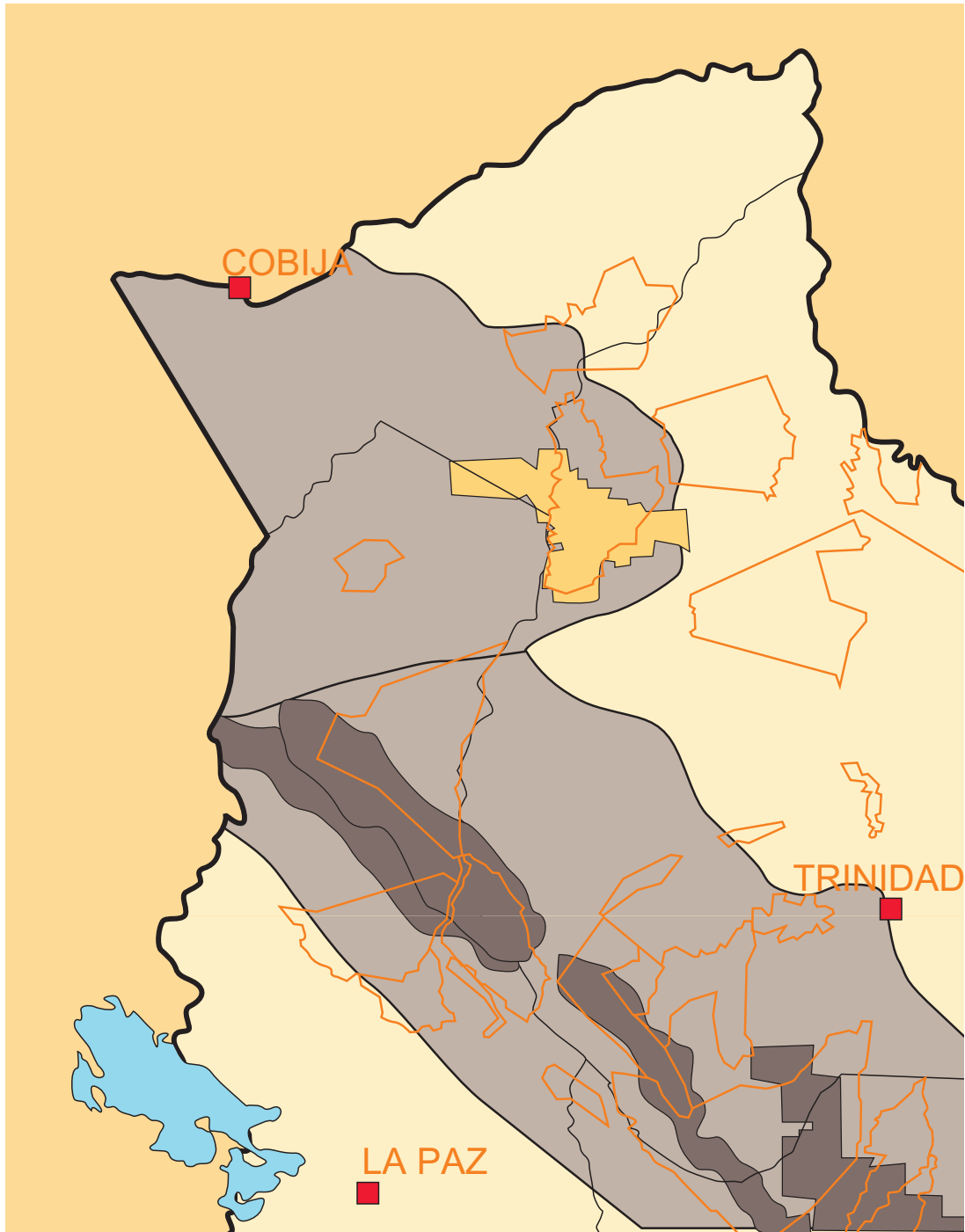
Si bien los datos del CPTI nos alertan sobre la existencia de áreas de exploración minera y

petrolera en los dominios de las tierras comunitarias de origen del proyecto, durante nuestras visitas a diferentes comunidades estudiadas no evidenciamos la presencia de las empresas petroleras. A continuación, presentamos un mapa que permitirá ilustrar la situación de las concesiones hidrocarburíferas en los territorios de los pueblos indígenas estudiados y señalar las áreas susceptibles de explotación hidrocarburífera en el futuro y de posibles conflictos en los territorios.

Según el mapa de concesiones hidrocarburíferas en la región amazónica podemos afirmar que existen áreas de explotación y exploración petrolera en la TCO Tsimán-Mosetén de Pílon Lajas, en la TCO Tsimane' y en la TCO Takana. En las TCO Tsimán-Mosetén y Takana las empresas concesionarias son

MAPA 5

Concesiones hidrocarburíferas en las TCOs estudiadas



Repsol Pérez Companc, Bloque Rurrenabaque, y Repsol Pérez Companc, Bloque Tuichi. En el pueblo tsimane' la concesión hidrocarburífera sobrepuesta a los territorios indígenas pertenece a la empresa Repsol, Bloque Sucre.

3.4.7. Sistema productivo

3.4.7.1. Agricultura

La agricultura constituye una de las principales actividades productivas de los pueblos indígenas de la Amazonia y tiene la característica de ser una actividad económica de subsistencia orientada principalmente al autoconsumo. Las familias dependen de la agricultura para proveerse de los productos necesarios para su alimentación, la cual complementan con la cacería y la pesca que, en muchas comunidades, son fundamentales ya que los animales son la principal fuente de proteínas en la dieta alimenticia.

Puesto que los pueblos estudiados comparten casi las mismas características climatológicas y ecológicas, existe una gran coincidencia en cuanto a los productos cultivados en los chacos. El arroz, el plátano, la yuca y el maíz son los productos más producidos y la principal base de la alimentación. Sin embargo, existe una diferencia significativa entre las comunidades de los pueblos takana y mosetén de Covendo, ambos productores de frutas como naranja, mandarina, lima y limón, y las comunidades cavineñas, tsimane' y movimas, donde la producción de frutas, al igual que la de legumbres, es escasa.

Además de los productos mencionados inicialmente, los pueblos visitados son productores de caña de azúcar, camote, gualusa, bachi, frejol, maní, cacao, coco, ajipa, piña, cebolla en hojas y tomate, entre una amplia variedad de productos. Una constante en los pueblos estudiados es la extensión de la tierra trabajada, que oscila entre 1 y 2 hectáreas por familia, aunque existen medidas más pequeñas que

alcanzan los 10 por 100 metros, denominadas tareas, que el agricultor emplea de acuerdo a los productos que desea sembrar.

Las herramientas empleadas por los agricultores son la pala, útil en la siembra de yuca; el machete y el hacha, para rozar y tumbar; el rastrillo, para quitar la maleza; el punzón, empleado para la siembra y, en el caso de algunas comunidades, la máquina de sembrar. El trabajo agrícola se lleva a cabo en gran medida en el ámbito familiar; sin embargo, en los pueblos tsimane' y cavineño también se presentan casos en los que las comunidades deciden organizarse para agilizar el trabajo en el chaco cuando se requiere de una mayor producción a ser distribuida entre las familias participantes. Por otro lado, es el varón o padre de familia quien se encarga de realizar los trabajos más pesados, como el tumbado de árboles y el chaqueo, los cuales toman demasiado tiempo, lo que a su vez retarda la época de siembra.

Es importante resaltar que la comercialización de estos productos depende del excedente productivo. Los productos mayormente comercializados son el arroz, el plátano, el cacao y la yuca, aunque en el caso del pueblo movima también se comercializan productos elaborados como el chivé o la chancaca. Para poder vender sus productos, los comunarios salen de sus comunidades hacia las poblaciones más cercanas donde existe una fuerte actividad económica, como Rurrenabaque, San Buenaventura, Santa Ana del Yacuma, San Borja, Riberalta, principalmente, aunque los comerciantes también viajan hasta las comunidades para vender o intercambiar sobre todo aceite, sal, azúcar, jabón y utensilios domésticos por los productos que tienen las comunidades.

Sin embargo, las relaciones comerciales inequitativas son las que caracterizan al intercambio entre comunarios y comerciantes, puesto que estos últimos ofrecen sus productos a un precio mucho más alto y deprecian los productos de las comunidades.



Participación de la mujer en las prácticas agrícolas.
(Foto: Verónica Tejerina)

3.4.7.2. Preparación de suelos y rotación

La preparación de suelos es generalmente compartida por los pueblos visitados. El criterio de elección de tierras para hacer un chaco va ligado al tipo de terreno ideal para la siembra de los productos; por lo general, los agricultores eligen el monte alto por tratarse de tierra virgen y consiguientemente de alta fertilidad. Un vez elegido el terreno, los hombres rozan las hierbas de la tierra y tumban los árboles; luego esperan entre 20 días a un mes para que los troncos sequen bien y proceden a la quema; una vez quemado el terreno, se esperan las lluvias para la siembra de los distintos productos. En la siembra y la cosecha participan las mujeres y algunos niños.

Con el objetivo de asegurar una buena cosecha, los agricultores de los pueblos visitados emplean la forma del barbecho como estrategia principal de rotación de suelos. En general, el tiempo destinado al reposo de la tierra oscila entre los 5 a 7 años,

dependiendo del producto, la calidad de los suelos y las particularidades que presenta cada pueblo en cuanto a conocimientos sobre agricultura. En este sentido, entre los takanas, mosetenes y movimas la siembra de arroz se lleva a cabo en el mismo terreno solamente por el lapso de un año; en tanto que en el caso del pueblo cavineño es posible emplear el mismo terreno por dos años para la siembra de este producto, de manera que al tercer año, el terreno sea empleado para el cultivo de yuca. De la misma forma, algunos pueblos, como el movima, emplean el mismo terreno para la siembra de productos como la yuca y el maíz, en tanto que otros pueblos van cambiando de terreno cada uno o dos años de siembra consecutiva de un producto. En el caso de las comunidades mosetenes de Covendo, tomando en cuenta que cada familia dispone de 20 hectáreas, los cultivos se hacen recorriendo el terreno, chaqueando una hectárea por año, mientras se deja que el resto de la tierra ya trabajada repose, lo que significa largos ciclos de rotación y descanso de los suelos entre 10 y 15

años. Es importante resaltar que los agricultores de los pueblos poseen un conocimiento certero respecto a los tipos de tierra existentes en su zona y sobre cuáles son apropiados para determinados productos. En este marco, la elección del terreno de acuerdo al tipo de tierra y el tiempo que se le deja reposar son elementos que favorecerán la cosecha de los productos de los agricultores.

3.4.7.3. Rotación de cultivos

La agricultura en los pueblos visitados está ligada a la rotación de suelos y a la asociación de cultivos, tomando en cuenta la compatibilidad de unos productos y el estado de la tierra. En este sentido, en los seis pueblos el arroz se constituye en el primer producto sembrado, y es a partir del cultivo de este producto que los demás cultivos se van escalonando. Como se dijo, después de cultivar arroz durante dos años consecutivos, el tercer año se siembra maíz, maní, frejol o yuca. En el pueblo tsimane', en un chaco de una hectárea se hacen los cultivos de distintos productos, distribuidos en **tareas**, cada una de las cuales equivale a 10 metros de ancho por 100 de largo, a excepción del arroz, al que se le destina tres tareas de terreno. Ahora bien, luego de la cosecha del maíz los agricultores siembran plátano, porque lo importante es el período de reposo de la tierra para obtener una buena cosecha.

La asociación de cultivos es otra estrategia agrícola utilizada para diversificar los cultivos y aprovechar mejor los terrenos. Así, los agricultores del pueblo movima siembran camote entre los cultivos de maíz a fin de aprovechar el terreno y evitar que el sol afecte a los cultivos de camote. En el pueblo mosetén, los agricultores cultivan chacos de diversos productos; por ejemplo, se tiene cultivos de maíz y yuca, aunque debidamente separados; de la misma manera, los cultivos de cacao se pueden combinar con los de café y yuca.

3.4.7.4. Manejo de agroquímicos y abonos naturales

Ninguno de los pueblos visitados emplea productos químicos para asegurar la buena producción de sus cultivos. En cambio, todos coinciden en que lo que garantiza una buena cosecha es, por un lado, la elección adecuada del terreno y, por otro, la presencia de palos y hojas podridas que dotan de los elementos nutritivos necesarios a la tierra. Sin embargo, en las comunidades mosetenes de Covendo algunos comunarios cubren la tierra con una planta denominada **cutzuo** o con productos como el **clicine**, ricos en nitrógeno, aunque éstos no son naturales de la zona, sino que han sido introducidos por ingenieros agrónomos que trabajan en conjunto con la OPIM. En el pueblo takana, las heces fecales de los humanos son consideradas abonos útiles para los cultivos, incluso más que las de los animales.

Por su parte, las plagas que atacan los distintos cultivos y que están presentes en la zona en la que se asientan las comunidades son el **cepe** (hormiga grande) y los gusanos. Pero los comunarios, en general, no cuentan con los recursos necesarios para acceder a insecticidas u otros productos útiles para fumigar sus cultivos. En su mayoría, los agricultores cortan la planta infectada con alguna plaga para que no se vaya extendiendo a todo el cultivo. En el caso de otras plagas, como la **escoba de bruja** o el **mal de machete**, los comunarios pintan los troncos de sus plantas con una mezcla de cal y agua a manera de paliar el ataque de estos insectos. En el pueblo tsimane' algunos de los tratamientos tradicionales que se siguen empleando para combatir las plagas son: el rociado de resina de ochoó en los tallos y plantas infectadas, y el quemado de ají o del nido del **turiro** (hormiga pequeña) para que el humo ahuyente y mate a los insectos cumpliendo con su labor terapéutica.

3.4.7.5. *Calendario*

El año agrícola de los pueblos visitados comienza en tiempo seco (junio) con actividades como rozar, tumbar y chaquear. Sin embargo, la siembra de productos como la yuca, el frijol y el plátano se extiende a todo el año. La cosecha del arroz comienza generalmente en enero, extendiéndose la misma hasta el mes de abril. La cosecha de yuca se desarrolla durante los meses de enero y febrero, aunque en el pueblo tsimane' se desarrolla durante el mes de agosto. En el pueblo mosetén, la cosecha del maíz empieza en diciembre, extendiéndose hasta el mes de marzo; a diferencia del pueblo tsimane', donde la cosecha de este producto se lleva a cabo durante el mes de junio.

Si bien cada pueblo presenta sus particularidades en lo que respecta a las distintas actividades agrícolas que se llevan a cabo a lo largo del año, la mayor parte de las épocas asignadas a dichas actividades son compartidas por los todos los pueblos, a raíz de las características climatológicas y ecológicas comunes.

3.4.7.6. *Mejoramiento y conservación genética*

La mayor parte de los comunarios ponen en práctica procedimientos tecnológicos destinados al mejoramiento y conservación genética del germoplasma, que es patrimonio de la comunidad. Así, se observa un proceso cuidadoso de selección de las semillas de arroz y maíz o de los gajos en la yuca. En el caso del pueblo takana, los agricultores conocen técnicas de mejoramiento genético de las especies vegetales alimenticias, realizan injertos entre los distintos cítricos que producen, por lo que en sus chacos es frecuente encontrar injertos entre naranja y limón, toronja y naranja o mandarina y limón. De la misma manera, en el pueblo mosetén los agricultores realizan injertos entre las plantas de cacao que producen satisfactoriamente y aquéllas que no lo hacen. Asimismo, con el apoyo de la

institución CEIBO, el pueblo mosetén está llevando a cabo un proceso de polinización del cacao con el objetivo de mejorar la producción.

3.4.7.7. *Semillas*

Las semillas de los productos cultivados son elegidas luego de la cosecha. En el caso de la yuca, la caña y el plátano, los agricultores extraen las ramas, puntas o tallos de dichas plantas para volverlas a sembrar y de esta manera intercambiar y renovar su información genética. Existen estrategias de selección de los mejores granos que servirán como semillas en la siguiente época de siembra, conformando así un sistema de conocimiento acerca de la genética de las plantas que les son útiles.

En los pueblos takana y tsimane', los agricultores ponen los granos en un recipiente con agua, de los cuales los que se mantengan a flote serán desechados, en tanto que aquellos que se sumergen son elegidos para la siembra, siendo éste otro ejemplo de mejoramiento genético de las semillas.

El acceso a las semillas de los productos se da dentro de la misma comunidad, puesto que cada familia se encarga de almacenar sus propios granos. Sin embargo en caso de que alguna familia no haya tomado las previsiones correspondientes, se puede comprar las semillas necesarias de los vecinos. En otros casos, existen instituciones (CEIBO) que venden las semillas de algunos productos como el cacao en el pueblo mosetén o los ingenieros agrónomos que llegan a las comunidades reparten semillas mejoradas genéticamente entre los comunarios.

Cada pueblo emplea estrategias propias para el almacenamiento de las semillas. En el pueblo takana las semillas de maíz y frijol son almacenadas en bolsas de trapo; en el pueblo mosetén, las semillas de maní y frijol son almacenadas en bidones de plástico, mientras que el arroz, luego de ser debidamente asoleado y venteado, debe ser

embolsado en un canasto forrado con hojas de motacú o patujú, y depositado en una guaracha cercana a la cocina para que el humo evite que las polillas y ratas se acerquen. En cambio, en el pueblo cavineño el maíz es almacenado en una pequeña casa que los agricultores construyen en el chaco. En las comunidades mosetenes cercanas a Covendo, el almacenamiento de las semillas se llevaba a cabo en recipientes elaborados por los artesanos; sin embargo, las bolsas de material sintético han reemplazado a las formas ancestrales. Lo importante es que las bolsas u otros recipientes de almacenamiento se conserven en algún lugar seguro de la casa de manera que los insectos y animales dañinos para las semillas no puedan alcanzarlas.

3.4.8. Pecuario

3.4.8.1. Animales criados

En las comunidades mosetenes, tsimane', cavineños, movimas y takanas, los animales que

generalmente crían las familias son gallinas, gallos, chanchos y patos, todos ellos destinados a complementar la alimentación de la familia. En ninguno de los pueblos visitados se lleva a cabo la crianza de ganado en gran escala; sin embargo, en el caso del pueblo cavineño, se está impulsando un proyecto ganadero con el apoyo de Gestión Territorial Indígena, de manera que todas las comunidades de este pueblo sean beneficiadas con ganado a través de módulos rotativos.

Por otro lado, la crianza de caballos u ovejas también está presente en algunos pueblos; sin embargo, tomando en cuenta que la crianza de estos animales significa un gasto considerable, no se constituye en una de las prioridades de los comunarios.

3.4.8.2. Formas de adquisición y cría

En los pueblos visitados, la venta de animales dentro de la misma comunidad o con los estancieros se constituye en la forma principal de



Mujer mosetén tejiendo estera de mora en la comunidad Inicua Bajo (Foto: Ana Evi Sulcata).

comercialización de estos productos. En el caso del pueblo takana, los diferentes tipos de gallina con los que cuentan dependen de todo un sistema de cruce de especies que los comunarios llevan a cabo. De la misma manera, los chanchos que una familia posee pueden estar destinados a su consumo en las fiestas o a la producción de manteca, dependiendo de su raza y de la alimentación que reciba. Puesto que la crianza de animales no es una actividad central como la agricultura o la cacería, su alimentación se basa tanto en la carne de monte, como en las frutas silvestres y los sembradíos agrícolas en la comunidad.

3.4.8.3. Artesanía

Las poblaciones estudiadas generalmente no elaboran sus utensilios domésticos y sus instrumentos productivos con el propósito de comercializarlos, sino más bien con el fin de darles un uso práctico. Existen, sin embargo, algunas familias tsimane' que, debido a la demanda en el mercado regional, fabrican artesanías con el fin de venderlas a los comerciantes y turistas que visitan San Borja. De igual forma, algunas ancianas mosetenes, originarias del Quiquibey, comercializan esteras y otros artículos hechos con hojas de palma en las oficinas del Consejo Regional Tsimán Mosetén (CRTM), ubicadas en el pueblo de Rurrenabaque. La amplia gama de objetos fabricados por los indígenas de la Amazonia tiene una función pragmática en la realización de las diversas prácticas de subsistencia. Las esteras, elaboradas con hojas de palma, por citar un ejemplo, son artefactos domésticos vigentes en la cultura material de todos los pueblos visitados, pues en cada uno de ellos son empleados como

colchones (durante el reposo nocturno), como alfombras (para el descanso diario) y como cobertores (para separar los ambientes del hogar o cubrir los techos interiores de las viviendas).

Aunque el ingreso de productos industriales desde las ciudades ha comenzado a desplazar el uso y la fabricación de utensilios domésticos, de herramientas de caza, de pesca o de agricultura y de otros objetos de la ancestral cultura material amazónica (por ejemplo el uso de mochilas industriales en desmedro de los típicos maricos de algodón), la artesanía aún está presente en muchas actividades de subsistencia realizadas por estos pueblos.

La artesanía de estos cinco pueblos indígenas consiste en un conjunto complejo de conocimientos locales vinculados con la obtención, tratamiento y transformación de materia prima natural en herramientas y artículos suntuarios que posibilitan su manutención económica y su reproducción sociocultural y simbólica. El pueblo movima, por ejemplo, se especializó en la fabricación de artículos de cuero, gracias a la vocación ganadera de su territorio; ellos hacen sillas para montar a caballo, lazos, tapizan sus sillas con cuero de vaca, además de hacer hamacas de cuero. Los tsimane', en cambio, se especializaron en la fabricación de artículos de algodón gracias a la existencia de aquel vegetal en su territorio, manteniendo esta práctica gracias a la demanda comercial generada en el pueblo de San Borja.

A partir de los materiales empleados para su fabricación, presentamos una clasificación preliminar de las artesanías registradas.

CUADRO 24

Matriz de artesanías

Material	Tsimane'	Movima	Tsimane'-Mosetén	Takana	Mosetén	Cavineño
Hoja de motacú	Sombreros		Sombreros, soplador, yamachí	Sombreros, canastos, salái, jamachi, jasyé, soplador, esteras	Chapapa	Sombreros y venteadores
Hoja de chonta						Sombreros y venteadores
Hoja de charo			Esteras	Esteras	Esteras	
Hoja de motacucillo				Sopladores		Esteras
Hoja de chuchío	Esteras		Esteras			Esteras
Hoja de cogollo de motacú	Sombreros, sopladores y jasyés	Sombreros, venteador y jasyés	Jasye, sombrero, esteras	Esteras		
Hoja de jipijapa	Sombreros		Sombreros, canastos, sopladores	Sombreros, venteadores, canastitos, aretes y collares	Balay	
Hoja de malva	Escobas		Escobas	Sopladores		
Semilla lágrima de María	Collares		Collares	Collares, cortinas, aretes, manillas	Collares, cortinas y aretes	
Ojo de buey o de toro	Collares y pendientes		Pendientes	Collares, adornos y aretes	Collares, cortinas y aretes	
Sírari	Collares		Collares y pendientes	Collares, adornos y aretes	Collares, cortinas y aretes	
Uña de gato			Collares y pendientes			
Ciraricito			Collares y pendientes	Collares		
Chonta	Puntas de flecha		Collares y pendientes Puntas de flecha	Máscaras, ceniceros, etc.	Anillos	
Marfil de palmera				Anillos	Collares, adornos e instrumentos musicales	

Pachuba			Collares y pendientes			
Motacú			Cortinas	Collares, manillas		
Guía de motacú			Chipata, sopladores, jasaye	Sombreros y sopladores	Chipata, abanicos y venteadores	
Corteza de corochó	Ropas		Ropas (de uso ritual en la actualidad)			
Caña	Urupés		Balay	Vestimenta		
Bambú			Balay	Veladores, maceteros, cortinas y collares		
Bibosi			Cordones	Adornos de las cortinas	Flechas	
Flor de charo			Adornos	Collares	Collares y adornos	
Wayruru			Pendientes		Collar	
Junco				Urupé		
Piedra			Collares y pendientes	Aretes, collares y adornos		
Goma de siringa						Zapatos de goma
Tacuara	Flauta		Flauta		Flauta y zam-poña	
Huesos de animales	Flautas		Pendientes y collares	Flautas, collares		
Cuero		Lazos, wasca, suela y zurrón	Bombo	Lazos, collares y adornos	Tambores	
Madera trompillo	Gavetas		Gavetas, utensilios domésticos	Gavetas		
Madera chonta	Arcos, flechas y anillos		Máscaras de animales, arcos, flechas y dagas	Máscaras de todo tipo de animales, sillas, bancos	Punta de flecha	
Balsa			Máscaras, callapo	Callapo	Cascos, canoas grandes y de juguete, adornos, muñecas, carretas.	Utensilios domésticos

Diagnóstico sociocultural, sociolingüístico y socioeducativo de los pueblos cavineño, tsimane', mosetén, movima y takana

Gavetillo	Cucharas		Utensilios domésticos			
Tumi						Utensilios domésticos
Almendrillo						Utensilios domésticos
Itauba						Utensilios domésticos
Masarandúa						Utensilios domésticos
Palo cuchi	Peines					Utensilios domésticos
Cedro	Gavetas, bombo y caja de madera		Bombo, caja			
Casquillo						Utensilios domésticos
Tajibo	Manijas		Manijas			
Tierra negra						Tiestos, tinajas y ollas
Greda			Tinajas			Tiestos, tinajas y ollas
Arcilla	Tinajas	Tinajas	Cántaros			
Pluma de ave			Adornos y flechas	Adornos personales	Flechas, trajes típicos	
Algodón	Maricos y hamacas		Maricos y sarái		Maricos, wachiraqui, hamacas	Maricos y durés
Lana					Maricos	
Madera mara	Gavetas, canoas y ruedas		Canoas		Cascos, adornos, muñecas y carretas	
Madera ochoó, palo María y cobalbo	Gavetas, canoas y ruedas	Trapiche		Carretón		

3.5. Manifestaciones culturales

3.5.1. Depositarios de la tradición oral comunitaria

3.5.1.1. Historias míticas

Aunque aún persisten antiguas narraciones indígenas que describen el origen de los elementos de la naturaleza (alimentos, humanidad, animales, plantas, agua, tierra, fuego, cosmos, etc.) y explican la asignación de identidades dentro de un universo construido local y territorialmente, estas historias míticas, paulatinamente, se van esfumando del imaginario colectivo de los pueblos estudiados y se van diluyendo de la memoria de los ancianos. Hay que apuntar que los pocos cuentistas supervivientes en estos pueblos a veces recuerdan sólo fragmentos de los mitos o cuentos pertenecientes al acervo cultural de su comunidad. Además, las prácticas narrativas locales han tenido influencias de la cultura occidental, principalmente de la cristiana debido al histórico proceso de evangelización que aún tiene vigencia.

Los ancianos son los depositarios de la tradición oral de su pueblo; sin embargo, son pocos los que todavía rememoran las historias míticas de su pueblo debido a su identificación con alguna de las iglesias protestantes existentes en la región, como Misión Nuevas Tribus entre los tsimane y Misión Suiza entre los cavineños. Debido a esta presencia muy influyente de las misiones cristianas, muchas personas ocultan sus saberes sobre los mitos o dicen que son cosas que ya no se practican. Si bien muchos ancianos y adultos de cada pueblo aprendieron de niños las narraciones orales de sus ancestros, según un entrevistado tsimane':

Los abuelitos ya no quieren contar [sus historias míticas], ni a los niños, ni a sus nietos, los conocimientos ligados a estos temas culturales. (Ent. PP, Comunidad Arenales, 26.06.06)

En muchos casos, esto tiene que ver, como lo veremos en el siguiente testimonio, con la influencia que iglesias protestantes como Misión Nuevas Tribus o Misión Suiza ejercen sobre la población local, entre otras cosas a través de sus programas radiales y de los sistemas educativos, como en el caso tsimane'. Según un entrevistado tsimane':

Un día yo estaba escuchando la radio, estaban hablando sobre el mito de Dojity y Mitcha [tradición oral tsimane'], cómo se ha formado la Tierra, creado la gente, los animales. 'Eso no es correcto, lo que piensan los antepasados, los abuelos', decían ahí los misioneros en la explicación en la radio. Por eso, yo creo que con eso los abuelos de las comunidades tienen miedo para hablar sobre las tradiciones en el pueblo tsimane', eso es grave. (Ent. LRM, El Chacal, 26.09.06)

Como se advierte en este testimonio, el discurso radial de los misioneros de Nuevas Tribus opone la religión judeocristiana, en su variedad anglosajona, a la religiosidad de los pueblos indígenas amazónicos. Los esfuerzos eclesiásticos por subyugar a la "idolatría" con la religión, a lo particular con lo universal, a lo profano con lo sagrado, se constituyen en un freno a las prácticas públicas ancestrales que, frente al fogón, al río o en el monte, permitían la reproducción y la elaboración de complejos discursos locales que en sus codificaciones verbales ponían orden al Universo y lo representaban simbólicamente. Sin embargo, pese a la influencia de la religión occidental, en el imaginario colectivo local muchos mitos continúan siendo narrados, aunque subrepticamente, por los pobladores de las comunidades observadas, incluso en aquellos casos donde se percibe la fuerte influencia política y cultural de las iglesias protestantes sobre las poblaciones indígenas. En las poblaciones cavineñas de Buen Destino y California, por ejemplo, pese a la pertenencia religiosa de la población local con respecto a la Iglesia Misión

Suiza, los testimonios recogidos indican que la cosmovisión ancestral del imaginario indígena se contradice con la negación de las creencias religiosas locales. A continuación presentamos un testimonio que ilustra estas afirmaciones:

Nuestros padres nos contaban que existe algún espíritu; decían: 'En los árboles gruesos existe un espíritu inmundo', o espíritu mundano puedo decir, ¿no? Es como decir en los tumbos existe y en el río mismo. Existe algún jefe del agua como también nocturnamente existe un espíritu nocturno que... Eso un poco existe, hay creencia todavía de que se escucha todavía esos silbos que ellos nos contaban, de que hay un pájaro nocturno que vuela, más o menos a partir de la media noche, eso se oye, eso que le dicen tigre nocturno, eso se oye todavía el silbo. Como a mí me gusta cazar de noche, mayor parte mi don es de cazar y escucho ese silbo, pero nunca, como mis padres me dijeron de que 'nunca es bueno remedar', nunca le he remedado ese silbo que pasa de noche;

solamente dos, tres veces se oye ese silbo, yo he escuchado con mis propios oídos, es cierto que existe. (Ent. GY, Buen Destino, 18.08.06)

Otro ciclo mítico identificado en los pueblos estudiados es el relacionado con la existencia de "amos del monte", es decir, espíritus dueños de las plantas, de los peces y de los animales terrestres, del río o de los muertos. Las comunidades indígenas saben que estos dioses míticos tienen el poder para beneficiar con alimento suficiente a quienes respeten la vida del monte o, por el contrario, para castigar a quienes maten, hieran o deforesten el bosque sin necesidad. Según la tradición oral tsimane' y mosetén del Quiquibey, por ejemplo los árboles del monte eran poderosos brujos que realizaban acciones malignas contra la humanidad; debido a estas prácticas, **Dojity** y **Misha'** (creadores del Universo) los transformaron en árboles, y a partir de esta transformación **Wojshina** (espíritu del mapajo) protege a la gente de los maleficios de los espíritus malignos de la selva; sin embargo, castiga a quienes corten los árboles sin necesidad.



Víbora de la mitología Tsimane' - Mosetén (Foto: Fernando Prada).

Los mitos constituyen entonces unas estructuras discursivas lógicas que ordenan el territorio y delimitan el comportamiento social e individual de los habitantes. De igual forma, el dueño de los animales, **Jäjäbä**, enferma a quienes maten a los animales sin necesidad o los hieran por placer, por lo cual los cazadores persiguen a sus presas hasta terminarlas de matar. Estos dueños del monte ayudan en su estructura simbólica a mantener un relativo equilibrio ecológico entre la naturaleza y la sociedad humana.

En esta misma estructura mítica, los hermanos **Dojity** y **Misha'**, además de crear el mundo, también crearon a los animales y a la humanidad. Según un poblador de la TCO Tsimane':

Antes los animales eran gente, pero hicieron algo malo a **Dojity** y éste los castigó convirtiéndolos en los animales que tenemos. Igual dice que las hormigas eran mujeres que quisieron dañar a **Dojity**, lo querían matar. Entonces él les aplastó la cabeza y así quedaron las hormigas con la cabeza aplastada. También crearon a la gente, a los tsimane's, los hicieron de barro, y a los blancos de una madera. Por eso nosotros somos débiles; si nos enfermamos hasta nos podemos morir, pero los blancos son más resistentes. (Ent. Felipe Caiti Granado, San Antonio, 19.07.06)

Los mitos relacionados con el origen de los alimentos siguen también un patrón común en la tradición oral. Según las historias míticas de los mosetenes, antiguamente no existían ni los alimentos ni los insumos materiales con los que actualmente cuentan los hombres para subsistir. Por esta razón, algunos voluntarios requerían realizar largos viajes hasta un sitio donde se hallaban estos elementos para concretar su cometido. Estos hombres debían abstenerse de saciar sus necesidades carnales cumpliendo un ayuno y una abstinencia sexual estrictas. Según la

narración de Rosnila Condo, una mosetén de San José de Covendo:

Dice que esta tierra gira como un disco, de ahí los antiguos caminaban, como un año, dice, de aquí, por el río nomás, por este río, hasta llegar ahí. De ahí dice que han traído el charo, las puyumas, el plátano, todo han traído de ahí. En mosetén "Santa Tierra" nomás lo dicen, no tiene nombre en mosetén. Dice que era como un disco, gira, un pasito nomás dice que es de distancia a la Santa Tierra, gira, un pasito dan y ya caminan aquí, aquí ya encuentran el plátano, como una isla dice que es, en ahí gira. Pero estas personas dice que ayunaban medio año, no comían fruta, cosas dulces, sal, no dormían con sus mujeres, ellos ayunaban solamente con plátano, **llipa** [plátano tierno] entonces ellos recogían. El que ayunaba bien, salía de este disco; cuando ya cosechaban todo esto, sacaban, entonces, para volver a pasar a esta tierra misma; esto se abría grande, así, intenso hueco está así, y ahí adentro vivía la serpiente. Por eso no entraba cualquier persona, siempre tenían que ayunar. Los que no ayunaban bien, directo a este hueco del disco la serpiente se los comía, era hueco, un pasito nomás para entrar a esta tierra. Para volver aquí, para los que no ayunan, más de un paso se vuelve, ni para brincar. Los que ayunan bien, vuelven a pasar tranquilo, para ir tienen que ayunar bien, aquí, para arribar ya, ellos arribaban en callapo, en balsa, en balsa ellos arribaban medio año también, medio año se perdían. Para volver, medio año también; por eso en total un año se perdían. Ellos, allá una semana será que recogerán estas plantas alimenticias, para sembrar aquí, de ahí vuelven ya. Ahí ya comían, tranquilo ya pues; lo importante era ayunar antes de ir, los que ayunaban

bien volvían; los que no, se perdían en este hueco y nunca más vuelve; si tienen suerte, volvían a ver a su familia; si no, entonces nunca más vuelven. Mi mamá me ha contado, y a ella, su abuelo le ha contado. (Ent. RC, Covendo, 22.07.06)

Este y otros mitos de origen, a partir de una estructura discursiva propia, reproducen los sistemas tecnológicos que ancestralmente permitían desarrollar un aprovechamiento controlado de los recursos naturales de cada zona y un refrescamiento cultural del territorio; mantenían el equilibrio ecológico entre la reproducción animal y la regeneración del medio ambiente. Los pueblos indígenas poseen mitos que dan cuenta del origen de los sabores, de las diversas manifestaciones naturales, de la Vía Láctea, de las constelaciones, de las enfermedades. Estos mitos constituyen dispositivos culturales que sirven como marcos normativos que delimitan la conducta social e individual de estos pueblos.

3.5.1.2. Ritos

Los rituales, como acciones de intervención espiritual que los indígenas hacen para influir en su destino y su entorno, preceden a la realización de las diversas prácticas de subsistencia realizadas por los pueblos estudiados. En este sentido, ponen en práctica rituales que tienen como fin solicitar permiso a los espíritus del monte para iniciar sus actividades de caza, de pesca, de recolección, de explotación forestal o de agricultura. Los tsimane' y mosetenes del Quiquibey, por ejemplo, para cazar solicitan permiso al dueño de los animales llamado **Jājābā** o **Waquero**, soplando el humo del tabaco y diciendo antes de realizar la cacería: **Cusaj pajdaca jidacdyis jebacdye nibe'beyejoj yu'** (abuelo, estoy en el monte, dame un animal).

La solicitud verbal a los amos de los animales es un ritual que los cazadores permanentemente realizan

para tener éxito en su empresa y no ser castigados por los protectores de los animales. Según vemos, estas acciones se desarrollan en el marco de los mundos míticos o realidades culturales discursivas, percibidas y vivenciadas por los pueblos indígenas amazónicos durante su interacción con su medio ambiente y que se constituye a la larga en el sistema normativo de acceso a los recursos naturales para estas comunidades indígenas.

Entre los movimas, los pobladores de las diferentes comunidades solicitan permiso a los dueños de los animales para realizar la práctica de la cacería. Según Juan Gualima, comunario de la población movima de Mapajo La Rampa:

Bolaw es un espíritu dueño y amo de todos los animales silvestres. En la actualidad los movimas poco se acuerdan de pedir permiso al espíritu para cazar animales del monte. Algunos sólo dicen: "Que me vaya bien"; ni siquiera dicen: "Que Dios me bendiga" a quien es dueño y señor de todo el mundo. (Ent. JW, Mapajo La Rampa, 19.07.06)

Por otra parte, en las poblaciones takanas, tsimane', cavineñas o mosetenes existe la convicción de que algunos de sus sueños son premoniciones que advierten a los humanos sobre los acontecimientos que sucederán en un futuro cercano. A los cavineños los sueños les advierten sobre los resultados de la práctica que realizarán al día siguiente, así como también sobre las desgracias que les ocurrirán mientras realizan sus actividades. Según un cazador experimentado de la comunidad cavineña de California, el significado de sus sueños depende de los símbolos que en ellos aparecen. En sus palabras:

Si estoy de dentro de los soldados rodeado, quiero decir, que los estoy baleando, quiere decir que me voy a meter a chancho tropa, baleando a los chanchos. Es buena cacería. Otro sueño

de que a veces he escuchado, pero a veces no me pasó eso, no a mí eso: 'Cuando lo ensarta el anzuelo, eso quiere decir que se va a accidentar, ese hombre se va a accidentar'. En el sueño, la víbora en el sueño [quiere decir] que el hombre se va a accidentar. Aparte de eso, en mis sueños he visto, y me pasó a mí mismo, digamos si estoy curando en mis sueños la vagina de la señora, en mi sueño la estoy mirando y estoy curando, quiere decir que me voy a machetear y me voy tirar un machetazo, estoy seguro que me estoy curando, seguro que eso va a pasar, es seguro que me voy a machetear un machetazo. (Ent. AR, California, 24.08.06)

Según el testimonio, en los sueños existen símbolos compartidos por toda la comunidad; sin embargo, los significados de cada uno de ellos difiere con respecto al conocimiento experimental que cada individuo construyó durante la realización de sus prácticas de subsistencia. En este sentido, cada sujeto posee su propia serie de significados y sus propias estrategias para controlar y decodificar las premoniciones emergidas en sus sueños. Debido a que el sueño pertenece también a un plano espiritual, vinculado al universo mítico local, las acciones ligadas a evitar o confirmar los anuncios emergidos en el mundo del sueño son ceremonias rituales que tienen como fin establecer un pacto espiritual con los dueños de los elementos de la naturaleza. Esto lo confirmamos en los siguientes testimonios:

[Para que no se cumpla mi sueño] tendría que cuidarme, [pero] aunque me cuide, tiene que suceder el machetazo; aunque me cuide siempre, seguro tendré machetazo en la mano, en el pie, en la canilla. En mis sueños he visto *waka*, en mi sueño echado una sogá, quiere decir que me voy encontrar con víbora. Tendría que yo bañarme de mañanita para no poder encontrarme con ese bicho y no me sucederán más allá con ese bicho. Sí,

me baño siempre en la mañanita... yo siempre hago eso porque es cuestión bañarse de mañanita es también seguro que le va a ir bien también ¿no? (Ent. AR, California, 24.08.06)

En este testimonio, los elementos emergentes en el plano de los sueños están asociados estrechamente con sus pares simbólicos en el plano de la "realidad". En este sentido, la sogá simboliza la víbora, la emboscada militar representa una cacería al medio de una tropa de chanchos de monte, la curación del miembro sexual femenino encarna la sangre de una herida. Dicho de otro modo, los rituales dirigidos a controlar las premoniciones están vinculados con los símbolos aparecidos en los sueños; se destaca entre ellos la abstinencia sexual, el baño de agua y el ayuno para purificar el cuerpo. Entre los mosetenes y tsimane' del Quiquibey, de igual forma, se asocian los mitos, los sueños y las actividades de subsistencia diarias:

... hay dioses de la selva que hacen daño, pueden hechizar. Si no están preparados ese día para ir a cazar, porque antes [de] la cacería o [de] ir a cazar al monte tenían que tener un buen sueño; si no tenían buen sueño, no tenían por qué ir a cazar, porque ya te anunciaba que iba a pasar mañana. (Ent. CC, Asunción, 17.06.06)

Por su parte, los tsimane' del río Maniqui también tienen una serie de sueños reconocidos por el imaginario colectivo o individual, siendo considerados como señales premonitorias que obligan a tomar los recaudos correspondientes para evitar las desgracias o para comprobar los buenos augurios, como señala el siguiente testimonio:

Si el hombre tiene que salir a cazar y soñó con hormiga, tiene que sacar ají, frotarse y quemarlo; luego se sopla con la ceniza y se va a botar al lugar donde se va a ir a cazar, para contrarrestar la mala

suerte. Si se sueña con murciélago o con tigre, significa que en el camino le picará una víbora; lo mismo pasa cuando se sueña pescando o con agujas que le pican el cuerpo. Soñar con una canoa y que se cae es que encontrará anta y será fácil de matar; si se sueña con una mujer choca es que encontrará guaso; si se sueña peleando con otros, en guerra cazará oso bandera o tejón (Ent. Felipe Mayer Roca, Tacuaral del Matto, 06.07.06)

El contenido simbólico de los sueños es el que finalmente define si los cazadores, pescadores, agricultores o recolectores pueden o no realizar sus prácticas cotidianas económicas. Éstos son también contenidos que prescriben la realización de rituales para pedir la intercesión del dueño de los animales en su práctica diaria.

Uno de los principales ritos tsimane' practicados en la antigüedad se relacionaba con el llamamiento de los animales, según las palabras de uno de los comunarios:

La fiesta principal es cuando llaman al curandero, si es que ya no hay maneche en una comunidad, que se ponen todita esa familia, los que van a pedir animales, digamos manechi quieren, éste es choco, tienen que pintarse con una fruta roja todo el cuerpo, bailan, se echan, saltan, suben y se cantan como imita la mismo animalito. Así tiene que ir pidiendo al curandero, y el curandero le pasa al amo de los animales, y el amo de los animales ahí escuchando con rabia, así que para que no maltraten los bichos enojado, por eso se está perdiendo porque ya no obedecen las gentes. Cuando piden tropero, igualito, todos, tropero aquí pintan negro, aquí blanco, comen patujú, así comen caña, comen calucha de motacú. He visto y he participado; si es que no participo, no le gusta, te bota ahí nomás; si es que te

dan orden mirá, yo tenía que sacar mi ropa, encalzoncillado nomás; los otros isin nada, sin nada!, pintado todo, para que vea el amo. Todas las mujeres, atrasito de una mujer, como hacen los bichos montándolos, gritan, a veces los muerden, como los bichos así hacen!, todas las noches, tres noches hay que durar, en la noche nomás, de día toman nomás, de noche vuelven. Es grave; a veces se dura una semana, depende del dueño de los animales, hasta que suelte a los animales. (Ent. Felipe Mayer Roca, Tacuaral del Matto, 07.06.06)

A su vez, los ritos del pueblo tsimane' ligados a la agricultura, aunque se han dejado de practicar por la mayor parte de la gente, aún se conservan en la memoria de los habitantes de las diferentes comunidades, como señala el siguiente testimonio:

Cuando se chaquea o se quema el terreno, en la tarde tiene que quemar a las 3 de la tarde y en la mañanita temprano ya tienen que empezar a alistar el terreno para sembrar porque no tienen que dejar por mucho tiempo. Nosotros tenemos una creencia que no podemos dejar un día así limpio ese chaco, porque va a venir sucha, va a venir jochi, calucha y va a infectar el chaco, y ya no podemos sacar nosotros producto el 100%. Por eso la gente queman en la tarde, ya en la mañanita comienzan a sembrar. Nosotros sembramos digamos yuca, sembramos, tenemos que picar encima del tronco de papaya para que dé buena calidad, y también la creencia de nosotros que en tiempo de luna llena sembramos yuca o maíz o sandía para que dé lindo, que las sandías sean de ese tamaño como la luna. Cuando sembramos yuca, el hombre que sepa sembrar yuca para que tenga buena [forma] siempre se va donde su mujer y le agarra el cuerpo para que esa yuca tenga esa loma,

buena forma, con buena calidad que dé; ya en 2 meses, en 3 meses se puede cosechar, no tarda tanto. Para sembrar maíz, igual yuca, no se puede apegarse cerca del fuego, tampoco podemos sentar en la leña, para que no esté caliente y nazca bien. Esa es la creencia de nosotros. (Ent. Felipe Mayer Roca, Tacuaral del Matto, 06.07.06)

De esta manera, dentro de la concepción ritual de los tsimane' existe la asociación de las partes del cuerpo y su relación con los productos agrícolas sembrados, como en el caso de la yuca y el maíz, ya que lo que le suceda al cuerpo del agricultor es transmitido a la planta. Por lo tanto, dentro de la visión tsimane' existe una conexión íntima entre lo humano y la naturaleza, el cuerpo y los vegetales.

La recolección de frutos silvestres en las comunidades tsimane' también presenta rituales que se orientan a obtener el permiso de los amos de las plantas, como se ve expresado en el siguiente testimonio:

Digamos hay chonta lo que sembramos, hay chonta al natural, bueno para sacar, lo mismo para cosechar. Pero para sembrar una chonta uno tiene que ir con el ojo cerrado, y atrás al revés con la mano se planta. Un año nace, y nace con buena chonta linda. Así es la creencia de nosotros de los de acá. Igual cuando cosechamos la primera cosechada, en la tardecita tiene que ir a cosechar la chonta un anciano y se deja una noche, y en la otra noche se puede sancochar y tempranito se puede comer; no hay que comer con la uña, con cuchillito tiene que ser, cuchillo de madera, entonces la mujer y el marido se parten; de una chonta el marido mitad y la mujer mitad; de los chicos también, el mayor, toditos se parten. Si no tiene esposa, él tiene que invitar a su perrito o a su gato, o si tiene criatura de los animales, tiene que invitar, por eso antes de comer se pellizquean su

oreja, le dicen loro, loro, loro, hablan de los animales, que no tienen ley y hacen lo que quieren, desobedientes para no ser así. Ya cuando terminan de comer, la cáscara no se bota, así nomás en la tutuma se pone y no la botan; atrasito tiene que ir toda la familia, tienen que ir al río a bañar, y soplan para que no vuelva la inundación, que no embruje el dueño de la chonta y que no vayan mal, y que sigan viviendo esas personas, esa gente con Dios, y no como el animal. Por eso es que siempre tiene que comer con su par, así dice la creencia de nosotros. La mujer que está embarazada no puede cosechar el fruto porque estaría en peligro de abortar, ni tocar la planta porque a ésta le salen gusanos o cuando está menstruando. (Ent. Felipe Mayer, Tacuaral del Matto, 07.06.06)

Se percibe que los rituales que se practican por toda la familia en el caso de la recolección del fruto de la chonta tienen por finalidad obtener la benevolencia del amo de esta planta para que las acciones realizadas en ese momento a través de este rito modifiquen el tiempo futuro. Es así que este tipo de práctica busca evitar castigos futuros, enfermedades y desastres naturales, en este caso la inundación. Todas estas prácticas se encuentran cargadas de un sentimiento, respeto y obediencia por aquellos que los realizan hacia los poderes y fuerzas de una naturaleza que está viva, que observa, que premia o castiga las acciones de sus habitantes en su interactuar con los recursos del ecosistema.

3.5.1.3. Anécdotas

Las reuniones nocturnas, los velorios, las reuniones familiares y otros espacios de convivencia comunal permiten la producción y reproducción de experiencias individuales y grupales sobre temas asociados a la sexualidad, al trabajo en el chaco, a la pesca, a la caza, a los viajes y a las múltiples actividades desarrolladas por los pobladores de las

comunidades visitadas. A diferencia de los mitos, que hacen referencia a un pasado lejano y una situación de origen, las anécdotas tienen como protagonista al propio narrador o a algún individuo conocido por el grupo que escucha. En este sentido, en las anécdotas existe un tiempo, un espacio y un protagonista específico; los argumentos pueden tener como fin exponer un evento real irrisorio o, por el contrario, poner al alcance de los oyentes, mediante imágenes narrativas conocidas por el auditorio, conocimientos construidos a través de la experiencia en algún campo de la realidad. Estas anécdotas tienen también una estructura discursiva propia que, al igual que el mito, supone la construcción de esa formación discursiva con sus propias formas y normas, una especial retórica que refleja una identidad cultural. En la comunidad movima de Mapajo La Rampa, por ejemplo, escuchamos la siguiente anécdota:

Antes yo vivía por el río Omi. A mí me gustaba pescar en ese río. Omi es un río pequeño **yomomoso** también, es tapado también. Y donde es limpio va uno a pescar y saca cualquier pescado y es rico, pero también hay caimán, así [el tamaño de] la cabeza. Bueno, me fui a pescar, pescaba yo con vara, agarraba una palometanga, había un palo [árbol] que caía sobre el agua, a unos dos metros del barranco del río, hacia el centro más o menos de esta altura. Y allá yo iba a pescar y meta a pescar. Cuando escuché que sonaba 'ju 'ju 'ju yo estaba encima el palo que estaba sobre el agua, pero alto yo estaba, allá sonaba así, ya nomás mire: 'Qué es lo que pasa' y no tenía idea de dónde era ese sonido; miraba, nadie, nadie, cuando miro hacia abajo: así la cabezanga del caimán, estaba flotando, todo el cuerpo como el caimán, cuando para cazar no coge, si el caimán tiene que flotar bien. Supuestamente usted es la presa, el caimán viene, tantea, ya tantea que la cola le va a dar par, le tira el colazo, lo alza y con la boca le recibe y el caimán

se estaba alistando para el colazo. Ya yo asustado: 'Cómo voy a salir', si me voy allá ya tal vez me saltaba, ya yo con mi vara. Y casualmente yo pensando cómo escaparme y mi anzuelo estaba en el agua, ahí agarró una palometa y cha cha se enganchó ¿no?, la palometa brincoteando con el anzuelo ¿no?, y yo con el caimán. Ya yo dije no hay caso, se lo voy a insertar en el ojo con la vara, así el ojango se lo planté, caray, la vara al ojo del caimán y el caimán se zambulló; ya pues el ojo estaba deshecho, todo reventado, entró al agua, le ardió y se fue con la vara y con la palometa, por allá se disparaba el caimán, con la vara a la banda fue a dar afuera y la palometa seguía moviéndose. Esa es mi historia cuando yo era joven. (Ent. Juan Walima, Mapajo La Rampa, 20.07.06)

Según advertimos, las anécdotas son narraciones orales que tienen como fin compartir con los oyentes experiencias significativas vividas o escuchadas por los narradores. Estos acontecimientos pueden o no haber sucedido en la realidad; sin embargo, esto no es relevante en el sentido que escenifican sucesos que con probabilidad podrían ocurrirles a los que escuchan en un futuro cercano, debido a que se narran a miembros que comparten los mismos códigos lingüísticos, los mismos patrones culturales y las mismas condiciones ecológicas de vida. En consecuencia, estas historias son un conjunto ordenado de información localmente significativa que tiene la potencialidad de ser aprendida por quien escucha y que refleja también comportamientos morales y un complejo sentido de construcción social de sentido y de reproducción social.

3.5.2 *Músicas, canciones y danzas locales*

Dentro de la tradición oral de los pueblos estudiados, la música, las danzas y las canciones

tradicionales constituyen elementos de la cultura que eventualmente continúan siendo ejecutadas por las comunidades takanas, mosetenes y movimas; en cambio, en los pueblos cavineños y tsimane' estos rasgos culturales desaparecen gradualmente debido a la prohibición implícita de los misioneros protestantes. En las TCO Tsimane' y Cavineña, por ejemplo, no se presencié la realización de música, canciones y danzas de origen tradicional en acontecimientos sociales de la población. La principal causa para este cambio cultural tiene su origen en el discurso prohibitivo de la iglesia evangélica cristiana. Según un poblador cavineño de Buen Destino: "No, no conocemos, nosotros no bailamos porque somos evangélicos, no tenemos baile" (Ent. MC, Buen Destino, 20.08.06).

Aunque en la investigación no se evidenció la subsistencia de música y danzas tradicionales en la TCO Tsimane', según las evocaciones de sus pobladores las canciones acompañaban los rituales que los cazadores o pescadores realizaban solicitando permiso para cazar a los amos de los animales. De acuerdo a Carmelo Durban, un tsimane' de Puerto Méndez, las canciones y la danza de sus antepasados tenían como objetivo establecer pactos espirituales con los dioses de los animales para lograr su permiso y su ayuda durante la búsqueda de alimento. En sus palabras:

Antes se cantaba al amo de los animales, peces, aves; bailaban como imitando a los animales, pero en la actualidad sólo se imita a los **napos** (castellano hablantes), en su música y danza. Antes se imitaba a las aves, como la pava roncadora, el piyo, junto con su pareja bailando hacia adelante y hacia atrás, y en grupo, imitando a los animales. Los antepasados cantaban al dueño de los animales, para que el dueño deje sueltos a los animales y vayan a los diferentes lugares, y sea fácil encontrarlos. Así creían los

ancianos. Cuando no había animales, se creía que los dueños encerraban a sus animales, también se cantaba al dueño de los peces, para que haya buena arribada de los peces. Ya no se utilizan estos cantos, ni bailes, como se hacía antes y, actualmente, se tiene vergüenza, los jóvenes sólo imitan a los napos y sus danzas y músicas. Ahora se tiene vergüenza de las tradiciones, los más jóvenes. (Ent. CD, Puerto Méndez, 02.08.06)

El testimonio expresa la tensión existente entre la modernidad y la tradición, entre la etnogénesis y la reproducción social, entre la actitud de respeto cósmico de los ancianos y la aculturación de los más jóvenes. Según un poblador tsimane', en algunas de las canciones:

Las historias hablaban del mundo, de cómo era antes, contaban de cómo se creó el mundo, de los animales, de la recolección de frutos, cómo era antes la gente. Las canciones eran el tiritiri, pulipuli, y muchas otras sin nombre. Estas eran las antiguas melodías de flauta y las canciones que hablaban cuando antes los animales eran gente, el mono, el tigre. (Ent. RCG, San Antonio, 12.07.06)

Según estas entrevistas, las canciones, la música y las danzas estaban íntimamente ligadas con el mundo mítico perteneciente al imaginario simbólico de cada pueblo. De esta forma, en la danza los pueblos indígenas encarnaban la imagen de los seres mitológicos que habitaban en los diversos elementos del monte; la música simbólicamente religaba a los animales y los hombres, restituía el equilibrio entre la sociedad humana y la naturaleza, entre la vida y la muerte, entre el cazador y la presa.

En el caso del pueblo mosetén, tanto en Asunción del Quiquibey (TCO Tsimán-Mosetén) como en

Covendo (TCO Mosetén) los pobladores nativos realizan sus fiestas religiosas y cívicas asumiendo la identidad de sus dioses mitológicos y logrando un paralelismo cultural que mantiene vivas a ambas culturas. Para la encarnación de los dioses, los comunarios se disfrazan, actúan y bailan imitando a los hombres míticos que fueron convertidos en animales por el dios creador **Doyity**. Entre sus representaciones bailables se encuentran la Pava Roncadora, El Cepe, El Oso, La Garza, El Mono, El Charal, El Venado, El Jochi, El Capihuara, El Gallinazo, El Cóndor, La Tortuga, El Cunchu, La Gaviota, El Anta y La Rodilla. Sin embargo, debido al alto grado de aculturación que existe en estos pueblos indígenas, la escuela es vista como el espacio institucional que así como ha sido colonizadora, ahora debe devolverles la cultura y también la lengua. Según un miembro de la comunidad:

Están haciendo la recuperación de las culturas y hay un profesor que se dedica a eso; gracias a ese profesor y a todos los eventos casi ya hay bailes nativos. El profesor Hugo Quispe, él recupera, él ha venido aquí, de Potosí son sus padres, se han colonizado aquí y han vivido con nosotros. (Ent. RM, Covendo, 26.07.06)

En todo caso, hay que destacar el rol que la escuela puede jugar en el fortalecimiento de la identidad de los pueblos amazónicos, como en el ejemplo citado, donde un docente, migrante de Potosí, emprende una recuperación de los bailes mosetenes desde la escuela.

Los instrumentos con los que grupos mosetenes, entre tres y diez personas, ejecutan cada una de las canciones musicales son el bombo, el tambor y la flauta. Los otros pueblos también utilizan estos mismos instrumentos. Cabe apuntar que los instrumentos son construidos por los mismos músicos a partir de materiales recogidos en la

región. Los instrumentos de percusión, por ejemplo los bombos, se construyen con cuero de anta o de vaca y las flautas se fabrican con bambú o tacuara.

En el caso de los takana, sus danzas y canciones hacen referencia a las relaciones sociales y a las actividades de subsistencia que realizan diariamente. Algunas de las danzas tradicionales takanas son: El Tiri-tiri, El Jarereti, El Sembrador, Los Chamas, Los Machetudos y El Machichi. La música con la cual los takanas bailan sus danzas son específicas para cada uno de sus bailes y están de acuerdo a un estricto calendario musical. Asimismo, los takanas, además de las danzas tradicionales, frecuentemente bailan corridos, kaluyos, cumbias y otros ritmos provenientes del contexto urbano occidental.

En el pueblo movima, las danzas tradicionales como El Machetero, El Torito y El Machetero Loco son efectuadas por las poblaciones de Campo Ana María, Las Maravillas, Jasschaja y Coquinal durante las fiestas religiosas locales. Durante la celebración comunal en honor a San Juan, realizada el 24 de junio en Campo Ana María, los comunarios locales se disfrazan y bailan sus danzas típicas al son de la música ejecutada por los tres únicos músicos de la región. Los instrumentos ejecutados por los longevos especialistas de la música tradicional son el bombo (hecho de cuero de jochi pintao), el pífano (hecho del ala de un ave llamada bato) y el sancuti (hecho de cuero de maneche).

Según algunos entrevistados, los especialistas en la música tradicional, que en el fondo son los depositarios de las canciones, la coreografía, la música y el significado que cada una de ellas tuvo para su generación, se fueron extinguiendo paulatinamente hasta contar únicamente con pocos expertos diseminados en las diferentes comunidades movimas. En palabras de uno de estos músicos: "Toco bombo, sancuti, caja; por eso me llevaron, me trajeron en carretón, no hay

otro. Si no fuera yo qué sería, estuviese silencio como velorio de muerto” (Ent. Juan Zeladi. Jasschaja, 27.06.06).

Los trajes de las danzas realizadas en los “velorios movimas” (como se denomina localmente a la práctica de encender velas en honor al patrón o patrona de la fiesta) consisten en penachos multicolores hechos de plumas de paraba o de otras variedades de aves de la región; así también llevan machetes hechos de madera balsa. Las mujeres, por su parte, llevan vestidos hechos de algodón, denominados *tipoi*, y sombreros hechos de cogollo de motacú adornados con cintas azules, rojas y amarillas.

3.5.3. Relaciones con la sociedad nacional

Aunque no contamos con datos estadísticos que nos permitan entender los procesos migratorios (internos y externos) en las regiones estudiadas, a partir de las investigaciones etnográficas conocemos que la migración hacia los centros más poblados de la región tiene como origen la falta de atención pública, un sistema escolar incompleto, el desempleo, así como las expectativas de una mejor vida en los centros poblados urbanos o intermedios. El testimonio de un poblador takana que presentamos a continuación expone, de una manera detallada, las principales causas que ocasionan la migración:

Nuestros hijos han llegado a un grado de escolaridad casi superior, que ya no le corresponde a la escuela de la comunidad; por decir, aquí ya no hay, aquí sólo tenemos hasta quinto grado... aquí carecemos de saneamientos básico, por decir no tenemos agua, no hay luz. Entonces, no hay una fuente de trabajo estable para los jóvenes. Por esa razón a veces se salen al pueblo, porque hay más comodidad de poder estudiar. Y también la alimentación es un poquito más mejor ¿no?, no tanto ¿no?, pero son

esa[s] cosa[s] que a veces los jóvenes o la familia también salga al pueblo más cercano... Nosotros queremos de que, bueno pues, avanzar casi, desarrollándose casi, de lo mejor que se pudiera ¿no?... A veces también, la situación de trabajo también hace que los vecinos salen, consiguen un trabajo, mejor para la mejora de su vivienda, bueno, darle el estudio por lo menos regular a los hijos. Solamente estamos nomás en la comunidad y estamos sin fuente de trabajo, no hay recursos. Entonces, eso hace que a veces los vecinos se tengan que ausentar por un año, dos años, o algunos meses ¿no? (Ent. PM, Carmen Pecha 24.06.06)

Como pudimos advertir en este testimonio, entre las causas mencionadas resaltan: la asociación en el imaginario colectivo, entre poblaciones más concentradas y desarrollo, así como también la necesidad de que los hijos de los comunarios continúen sus estudios escolares en otras poblaciones de su región, puesto que en muchas comunidades existen escuelas que solamente cuentan con educación primaria, es decir, hasta 5to. grado. Otras razones que inducen a la migración son la falta de agua potable, de luz y de otros servicios básicos, y la disminución del alimento, ocasionado entre otras cosas por la desaparición de las especies animales para la caza y la falta de empleo en las comunidades, que es cuando el trabajo fuera de las comunidades es valorado positivamente por las familias migrantes.

Un fenómeno regional que hay que resaltar en los últimos 50 años es la migración que desembocó en la fundación de nuevas comunidades e identidades regionales. Algunas de estas nuevas comunidades son: la comunidad mosetén de San José de Covendo, la comunidad tsimané de San Luis Chico y los pueblos cavineños de California y Buen Destino, comunidades que, según testimonios de algunos de sus pobladores,

debieron su actual formación a la fragmentación de comunidades desprendidas de Misión Cavinás. El testimonio que presentamos a continuación expone parte del este proceso:

Estando en “Las Mercedes” no podíamos superar, porque ese tiempo no había carretera, no había cómo hacer llegar las autoridades de las ciudades o de los municipios [a la comunidad]. No podíamos permanecer ahí sino que teníamos que buscar otra comunidad donde hacer nueva comunidad, por lo menos donde podíamos tener mejor acceso, para poder vender nuestros productos, por decir, cuestión de plátano, yuca, arroz, maíz, todo, porque ese tiempo no contábamos con caminos, solamente la esperanza era salir al río Beni. En 1987 salimos de “Las Mercedes”, 17 de enero, en busca de un lugar donde hacer una nueva comunidad, entonces para formar nueva comunidad, organizar mejor, hacer funcionar nuestro escuela, por lo menos de primer grado hasta quinto o de quinto a tercer intermedio... primer año que llegamos a Buen Destino. Al año siguiente hicimos funcionar una escuelita con un profesor nativo que es mi tío, que fue capacitado por los misioneros de Tumichucua, se llama Eulogio Cartagena; él fue el primer maestro en Buen Destino (Ent. MY, Buen Destino, 21.08.06)

Observamos en el testimonio que las principales motivaciones de los inmigrantes tuvieron que ver con la falta de acceso al mercado y con la necesidad de que sus hijos tuviesen mejores oportunidades de completar su formación escolar. En este sentido, observamos que la escuela ha jugado un rol fundamental en la sedentarización de la población amazónica y ha sido un factor importante en la fundación de nuevas comunidades ya más

concentradas y no tan dispersas, como antiguamente lo fueron sus predecesoras.

3.5.4. Mercado

Aunque gran parte de la economía de los pueblos estudiados es de subsistencia, es decir que obtienen sus alimentos y artículos materiales a partir de la caza, la pesca, la recolección y la agricultura en pequeña escala, las poblaciones, los pueblos indígenas en el área del proyecto, complementan sus ingresos a partir de su articulación con la economía de mercado. En este entendido, las comunidades cavineñas, movimas, takanas, tsimane' y mosetenes establecen relaciones comerciales con poblaciones pertenecientes a la sociedad nacional mediante la carretera troncal que vincula al departamento del Beni con el departamento de La Paz o por medio pluvial a través del río Beni y sus diferentes afluentes que comunican a las comunidades con los centros poblados de Rurrenabaque y San Buenaventura.

Con excepción de las comunidades cavineñas de Buen Destino y California, las cuales fundamentan su economía a partir de la recolección y venta de castaña, los productos que más se comercializan o intercambian por vía terrestre o por vía hídrica son la madera, los cítricos, el cacao, los bananos y el pescado. Hay que apuntar que las transacciones se realizan principalmente mediante comerciantes que visitan las comunidades amazónicas, en sus propios botes o camiones, para comprar en efectivo o intercambiar los productos indígenas por ropa y alimentos de origen industrial.

Por otra parte, en las numerosas barracas privadas que realizan explotación maderera y en los campamentos de inmigrantes andinos ubicados en las cercanías de las comunidades estudiadas, existen pequeños comercios que los aprovisionan con pilas, velas, linternas, galletas, refrescos, alcohol, cerveza, fideos y otros víveres e insumos domésticos que

hace necesario que las comunidades indígenas accedan a dinero y transformen su economía en una cada vez más monetarizada, visión de economía de mercado.

La relación mantenida por la población tsimane' y la nacional se basa esencialmente, además del intenso intercambio simbólico, en la relación económica de compra y venta de productos. Así, los tsimane' son quienes proveen a los castellano hablantes de San Borja los principales productos de consumo para sus mesas: arroz, plátano y yuca, tan valorados en el oriente boliviano. Por su parte, los tsimane' compran de los comerciantes material de trabajo agrícola, como palas, utensilios de metal como ollas, platos, cucharas, vasos, y productos industriales que no se encuentran en las comunidades, como azúcar, sal, fósforos, linternas, querosén, gasolina, coca, bicarbonato, cigarrillos y alcohol.

En San Borja, los "parientes tsimane'" hacen fila para comprar coca, bicarbonato y cigarrillos, y son los hombres quienes más consumen estos

productos. Así, a cualquier hora del día se los encuentra masticando la coca y mezclándola con bicarbonato. Sobre la influencia y la presencia de la coca en las tierras bajas, Carlos Umaza, de la comunidad El Chacal, comentó:

Recién hace unos años que se ha comenzado a bolear; todo comenzó con los patrones que traían coca y bicarbonato para que los trabajadores aguanten sin comer y resistan las altas temperaturas trabajando en los chacos o en las construcciones. (Ent. CU, Comunidad El Chacal, 22.06.06)

Esta costumbre se ha propagado rápidamente en la actualidad.

3.5.5. Medios de comunicación

Durante el trabajo de campo se evidenció que la mayoría de las comunidades pertenecientes a los pueblos estudiados poseen radiotransmisores como principales medios de comunicación. Estos



Taller con Corregidores TCO Tsimane', San Borja (Foto: Amilcar Zambrana 29.08.07).

instrumentos, que generalmente funcionan con paneles solares, hacen posible la comunicación de la población observada con otras poblaciones rurales y con las organizaciones políticas indígenas ubicadas en las localidades de Rurrenabaque, Riberalta, Palos Blancos o en otros pueblos centrales de la región.

Por otro lado, se constató que es generalizado el uso de radioreceptores por las familias amazónicas. Estos receptores, que también reciben señales de radio desde las principales poblaciones urbanas de los departamentos del Beni y de La Paz, son también un medio de propagación de los mensajes de las iglesias protestantes, pues las radioemisoras pertenecientes a Misión Nuevas Tribus y a Misión Suiza llegan con gran nitidez hasta las comunidades tsimane y cavineñas. En el caso de la Misión Nuevas Tribus, aseguraron la audiencia de su radio, llamada "Radiodifusión Bíblica Horeb", facilitando a la población tsimane' pequeños radioreceptores a sólo 15 bolivianos. Es necesario resaltar la importancia de las emisiones radiales de la misión evangélica en la difusión de los valores religiosos y llamar la atención sobre el importante rol comunicativo que juega la radio en los pueblos indígenas, y que podrá servir para orientar futuras acciones del Proyecto EIBAMAZ en el sentido de facilitar procesos comunicativos que más bien tiendan a fortalecer las culturas indígenas.

Otro medio de telecomunicación empleado por algunos pueblos visitados, en particular en las TCOs Mosetén y Tsimán-Mosetén, es la televisión. En comunidades como Covendo o Asunción del Quiquibey existen repetidoras de televisión que permiten a los comunarios locales observar canales del interior del país, especialmente de La Paz. Además de estas repetidoras, en la mayoría de las poblaciones existen televisores y reproductores de DVD que permiten que los niños y adultos de la comunidad vean las últimas películas de la cartelera cinematográfica, incluyendo sobre todo películas de

artes marciales orientales y películas norteamericanas con contenido violento. En la comunidad mosetén de San José de Covendo se observó que los niños pasan parte del día mirando películas en el aparato reproductor de DVD instalado en el comercio que vende comida y otros alimentos a los maestros.

3.5.6. Cambio cultural

En los poblados estudiados, muchas de las prácticas culturales tradicionales van perdiendo vigencia debido a que las condiciones que permitían su reproducción social se modificaron. En cuanto a la caza, se observó que si bien la población todavía continúa abasteciéndose de carne de monte, la práctica de la cacería paulatinamente se hizo más dificultosa y es menos la gente que se dedica a esta labor. Según los datos que presentamos, esto se debe, principalmente, a que disminuyeron las presas, además que la población creció, extendiendo sus viviendas y chacos al monte, lo cual hace que las presas se alejen progresivamente de los centros poblados. De igual forma, observamos que los ancestrales mitos de origen están dejándose de transmitir gradualmente debido a las prohibiciones de las iglesias evangélicas instaladas en la región.

Existe, sin embargo, un marcado sentimiento por parte de los habitantes de las comunidades tsimane' por rescatar sus tradiciones y prácticas culturales. En palabras de Luciano Roca:

Eso en mi propia personalidad me afecta la pérdida cultural, porque yo no sé contar los cuentos, porque sabiendo hablar mi propia lengua, manejo mi propia lengua, bien la hablo, escribo, pero menos saber manejar mis costumbres. Sobre los cuentos, mitos, leyendas, eso me afectaría, porque eso es importante saber, conocer. (Luciano Roca Moya, Cochabamba, 27.09.06.)

En otro ámbito discursivo, el marico –tejido de algodón– posee un diseño simbólico enmarcado dentro de su matriz cultural, y es una distinción étnica muy fuerte para el pueblo tsimane’ que reconoce fácilmente a sus miembros por el uso de esta vestimenta portada indistintamente por mujeres, hombres, jóvenes, niños y niñas. En los últimos tiempos, por la influencia y contacto con los pobladores de San Borja, los más jóvenes se niegan a usar este tipo de atuendos tradicionales. Doña Guadalupe, al respecto, dice lo siguiente:

Qué van a usar, ya ahora tienen vergüenza; ya más bien ahora usar marico, ya si uno le dice hijito te lo hice para que cargues, ino! dicen, ya es mochila nomás, no quieren, ni las hijas mujeres quieren cargar eso por vergüenza porque yo hay veces que tengo un mariquito así y le digo a mi hija ‘vamos al chaco hija, hay que coger toronja para llevar y meter en el marico’; ‘ino, en una mochila, qué me viene usted con marico!’, me dice a mí. ‘¡Ya, deje lo de antes usted!’, me dice a mí, pero quién va a dejar así. ‘¿No le da vergüenza hay veces?’, me dice mi hija, ‘qué vergüenza cargar ese marico’, ‘Si hartos cargan’, le digo yo. (Ent. Doña Guadalupe Caiti Granado, San Antonio, 19.07.06)

En breve, dadas las relaciones asimétricas entre la sociedad nacional y los pueblos indígenas, se van produciendo apropiaciones culturales en función del prestigio asignado socialmente a las culturas en contacto. Resistencia y apropiación, intercambio de

códigos simbólicos y acciones en defensa de su territorio, los pueblos indígenas han desarrollado una singular forma de interpretar su vivir contemporáneo y tomar las acciones consecuentes con relación a una sociedad nacional que constantemente está buscando la forma de obtener ganancias de los territorios indígenas o de su mano de obra barata.

Estas relaciones tensas que se han construido a lo largo de la historia de Bolivia, en un proceso contradictorio y veloz, han determinado que lo indígena transforme sus patrones sociales en los de una sociedad nacional, que si bien posee los mismos derechos, exige a su vez respetar su diferencia, su singularidad histórica y la identidad cultural que estos pueblos han construido a lo largo del tiempo. Espacio y tiempo, territorio y normativas, multiplicidad de sistemas culturales, conviviendo e intentando construir sentidos colectivos. En esta maraña de la historia de las relaciones sociales, los indígenas demandan del Estado nacional una forma equitativa de tratar a sus organizaciones sociales y construcciones de poder político, un pluralismo jurídico que les ha permitido hasta ahora autogestionar sus recursos naturales, sus conflictos comunales y establecer zonas de equilibrio social; reivindican una descentralización epistemológica que acepte sus conocimientos ancestrales como válidos y permita una transformación del sistema escolar de educación que no olvide los sistemas de valores de los estudiantes, sus formas singulares de establecer relaciones interpersonales y con el medio ambiente con el que interactúan y sobreviven.





4

Situación Socioeducativa

4.1. Socialización

4.1.1. En la comunidad

Para describir los sistemas educativos de los pueblos indígenas estudiados acudimos a un concepto de socialización que incluye al aprendizaje de roles institucionales y al aprendizaje de destrezas técnico-cognitivas con las que se interpretan dichos roles. En este sentido, mediante el proceso de socialización los nuevos miembros de la sociedad “adquieren” la manera particular de ver, de actuar, de interpretar y de vivir la realidad propias de su grupo social. De este modo, los lentes con los que se mira e interpreta la realidad, para emplear una metáfora, son producto de un proceso educativo dinámico e interactivo que involucra tanto a maestros como a aprendices: por un lado, la sociedad organiza a sus niños dirigiendo actividades de aprendizaje en escenarios construidos socialmente; por otro lado, son los propios niños

quienes se esfuerzan por participar y actuar adecuadamente en las prácticas de su comunidad, así como comprender cuáles son las instituciones y las estructuras sociales con las que interactúan.

Resaltando que las características de los procesos de socialización infantil no difieren sustancialmente entre uno y otro pueblo estudiado, a continuación presentamos una reflexión sobre dichos procesos a partir de escenarios epistemológicos comunes en todos los pueblos, es decir: a partir del hogar, la agricultura, la pesca y la cacería.

4.1.2. Socialización en el hogar

Entre los pueblos indígenas estudiados, el hogar se constituye en el primer escenario social y pedagógico con el que los niños se vinculan. Sin embargo, a diferencia de la sociedad occidental, donde la familia es nuclear, entre los takana, tsimane’, mosetén, movima y cavineño los agentes



Niños takanas trabajando en la escuela.

de socialización no sólo son las madres, los padres y los hermanos mayores, sino también los abuelos, los tíos, los primos y otros miembros de la familia. De modo similar, los primeros escenarios de socialización infantil no sólo son las viviendas de los padres de los niños sino también los demás espacios comunales de interacción social, económica y cultural en los que interviene su familia extensa. En este sentido, son relativos los conceptos de socialización primaria y secundaria, basándose en que en sociedades industriales los niños inicialmente aprenden los roles familiares de sus principales "significantes" (sus padres), y sólo a partir de allí aprenden otros roles de las instituciones de su sociedad. De cualquier modo, evidenciamos que en los pueblos indígenas estudiados los ciclos de socialización son distintos y los ámbitos de lo familiar y lo público tienen límites menos marcados y, más bien, frecuentemente son complementarios entre sí. Sin duda alguna, la segunda fase del proyecto tiene el propósito de estudiar con más detalle los ciclos de vida y los procesos de socialización de los pueblos integrantes del proyecto.

En este sentido, en el ámbito del hogar los pequeños aprenden a hablar, a movilizarse, a desempeñar su rol infantil y asumir los roles desempeñados por sus agentes socializadores. Debido a que los pueblos indígenas visitados explican la enfermedad como la ruptura del equilibrio y como el resultado de acciones maléficas de los vecinos, los miembros de las distintas comunidades visitadas tienen la certeza que durante los primeros años de vida sus niños son más vulnerables a los maleficios realizados por los enemigos o por espíritus que habitan en el monte, razón por la cual en su vida diaria se esfuerzan por protegerlos y por contrarrestar las probables enfermedades. Entre los tsimane', por ejemplo, los padres y los abuelos pintan a los recién nacidos con el fruto del **bi** y realizan otros rituales para que los **susunaki** o espíritus del monte (dueños de los

animales y de los árboles) no se acerquen a sus pequeños para causarles daño.

Hay que apuntar que durante la realización de las actividades domésticas, los niños construyen su identidad de género interactuando con los individuos del mismo sexo y participando permanentemente en las actividades que éstos realizan. De este modo, mientras los hombres llevan a sus hijos mayores lejos de su hogar para cultivar alimentos o para extraerlos en los ríos y el monte, las mujeres permanecen en los alrededores de su hogar para lavar, pescar, cocinar, elaborar artesanías o realizar otras actividades vinculadas a su género. Al respecto, un miembro del pueblo tsimane' mosetén de Asunción del Quiquibey explica lo siguiente:

El hombre le educa a su hijo varón, que esté con él, que haga caso a su padre, a su madre. La niña junto con su madre hace las cosas, labores de la casa de la mujer, porque aquí la educación en la parte indígena, en cada... cada pueblo es distinta su cultura, pero... [entre] mosetenes y tsimane'... lo que hace la mujer, el hombre no lo puede hacer, y lo que el hombre hace, tampoco la mujer lo puede hacer. (Ent. CC, Asunción del Quiquibey, 17.06.06)

En este sentido, en los pueblos estudiados la enseñanza de los conocimientos inherentes a cada rol sexual se encuentra a cargo de los tutores de cada género en la familia. Así, por ejemplo, los niños acompañan, observan e imitan a sus padres durante la elaboración de flechas, arcos y redes; las niñas, en cambio, hacen lo mismo con sus madres, pero principalmente durante la realización de los quehaceres domésticos. Si bien los niños también son socializados por sus madres y las niñas por sus padres, hay que señalar que los conocimientos que cada uno de estos actores enseña son específicos de su dominio, debido a que cada agente educativo se especializa en un campo específico de la realidad.

Hay que destacar, de este modo, que si bien existen actividades culturales comunes y complementarias para ambos sexos, por ejemplo la recolección de la leña o la cosecha de yuca, existen también prácticas restringidas para cada uno de los géneros. Según el mismo entrevistado:

El tejer marico, que es el hilado, el hombre no puede hacer este tipo de trabajo, así, hilado con algodón o tejer bolsos; eso el hombre no puede hacer porque en la cultura decimos: 'Si el hombre hace ya viene a salir como mujer'. Ya te hace como casi despectivo para éste. Igual para la mujer. (Ent. CC, Asunción del Quiquibey, 17.06.06)

Hay que subrayar en este sentido que los pueblos estudiados poseen mecanismos de control social para asegurar la reproducción de patrones socioculturales tradicionales y para imposibilitar modificaciones sustanciales en las tareas asignadas a hombres y a mujeres por parte de su sociedad. Por otro lado, observando que en las comunidades indígenas existen ámbitos espaciales y temporales específicos para cada género, podemos interpretarlos como dominios territoriales masculinos y femeninos que, en líneas generales, se constituyen en verdaderos campos epistemológicos y de construcción de conocimientos.

Así podemos comprender, por ejemplo, que la estada de las niñas en el contexto de la cocina no sólo les permite adquirir conocimientos ligados al manejo de alimentos y a la utilización de los utensilios domésticos que permiten su transformación sino también conocimientos relacionados con los roles femeninos, con la historia oral de su pueblo, etc. De igual forma, las niñas adquieren conocimientos específicos de su género cuando participan en la recolección de la leña y alimentan el fogón en torno a las cocinas, en la limpieza del hogar o en la cosecha y almacenamiento de los alimentos. Los niños, por su parte,

adquieren sus conocimientos cuando acompañan a sus padres en la realización de las actividades agrícolas, cuando los acompañan al monte para cazar o cuando van al río y a los lagos para pescar. En estos procesos, niños y niñas observan e imitan las actitudes de sus congéneres mientras efectúan sus labores diarias.

4.1.3. Socialización a través de la agricultura

Cuando ya han logrado dominar su capacidad de movilización en el entorno físico de su vivienda y su comunidad, los niños de todos los pueblos estudiados frecuentemente son llevados por sus padres hasta sus chacos con el fin de iniciarlos en el trabajo agrícola. Las niñas, por su parte, también colaboran en la práctica agrícola; sin embargo, generalmente lo hacen cuando sus madres acompañan a sus padres en la jornada agrícola y cuando la escuela les deja espacios libres para acompañar a sus progenitores.



Pelado de arroz. Comunidad Napashi (Foto: Claudia Vidaurre).

Entre las estrategias agrícolas de enseñanza y aprendizaje desplegadas por las comunidades indígenas visitadas podemos resaltar las instrucciones, es decir, las indicaciones orales ajustadas a los problemas con los que sus hijos se enfrentan o podrían enfrentarse en el futuro. Hay que apuntar que durante el acompañamiento que los niños hacen a sus padres en el chaco, los pequeños desempeñan una serie de tareas que les permiten poner a prueba las instrucciones y enseñanzas prácticas que sus padres les dan. Los niños aprenden en la práctica y en el escenario real donde acontece la actividad. Un poblador del pueblo cavineño de Misión Cavinás relata al respecto:

Uno le enseña: 'Hijo, si hay este bichito no lo agarres sino te va a picar'. Y a sembrar igual, vamos a sembrar maíz, 'vas a sembrar hijo a una distancia de un metro, no lo vas a hacer muy tupido, el maíz va crecer, pero no va a dar fruto'. Cuando hay espacio así de un metro, entonces crece y va a producir, va a dar buenas espigas. Igual el arroz, tiene que sembrar 4 ó 3 granitos de maíz, no lo vas a sembrar ni 5 ni 6 porque va a encrespar, va a crecer, pero no va a dar fruto. Entonces, el niño o el hijo, la hija tiene que saber cómo tiene que sembrar maíz, igual el arroz. Entonces así, en cuestión de tierras, arroz y la yuca igual, 'así vas a hacer hijo'. Igual para trabajar chaco, para hacer chaco hay que escoger chaco; éste es bueno para arroz, éste no es bueno para arroz, éste es bueno para maíz, este monte es bueno para plátano o no es bueno. El niño ya sabe, entonces aprende, ya conoce. (Ent. HC, Misión Cavinás, 02.07.06)

En este caso, las tareas asignadas por los padres de familia son verdaderas situaciones de aprendizaje a partir de las cuales los niños construyen sus conocimientos a partir de la experiencia lograda con sus padres. De esta forma, los niños saben que

existen suelos más aptos para el cultivo de un producto que para el cultivo de otro; también saben cuántos granos de maíz o arroz deben sembrar en determinado espacio para obtener buenos resultados. En resumen, a partir de los discursos emitidos por sus padres o de otros agentes socializadores los niños atienden, practican y reflexionan sobre las diferentes tareas asignadas.

Otro elemento común de la socialización en torno a actividades agrícolas es que la enseñanza muchas veces es verbal. En este sentido, los padres indican a sus hijos cómo asumir la realización de las distintas actividades, describen los suelos aptos para cada producto, qué deben y qué no deben hacer. Es decir, el aprendizaje práctico se complementa con una comunicación lingüística, con la construcción de discursos y la producción social de sentidos. No es pues, como pretenden algunos teóricos de la educación, que el conocimiento indígena es sólo práctico, sino que es también verbal, y es por medio de discursos que las sociedades indígenas constantemente transmiten a las nuevas generaciones un complejo sistema de valores y una visión de mundo que es base de su identidad cultural.

Cabe resaltar que en los pueblos estudiados una gran parte del aprendizaje tecnológico y, por ende, de la socialización de conocimientos agrícolas se realiza a través de la incursión de los niños en el trabajo familiar. Así, la práctica agrícola se constituye en otro escenario de aprendizaje que permite la construcción de conocimientos específicos por parte de los niños amazónicos.

Además, la participación de los niños en las diferentes actividades económicas desarrolladas por la sociedad que le rodea permite que cada familia incremente su productividad redistribuyendo las responsabilidades inherentes a cada uno de sus miembros. Entre los cavineños, por ejemplo, mientras los niños espantan a las aves que atacan sus cultivos de maíz o arroz sus padres se dedican

a la cacería y la pesca. En esta perspectiva, la socialización de los niños en los pueblos estudiados no está divorciada de la problemática económica experimentada por su entorno familiar. Un miembro de la comunidad mosetén de Muchane manifiesta al respecto:

Nosotros los padres [a los niños] le utilizamos en... a veces les llevamos en la cosecha, el arroz o el maíz u otras cosas; en deshierbe también les utilizamos a nuestros hijos, sí. Pero siempre que participen en la escuela y también en la tarde ya les ocupamos para llevarles al trabajo, eso es. (Ent. DM, Muchanes, 24.08.06)

En este sentido, los niños participan en casi todas las actividades agrícolas realizadas por sus padres en el chaco (deshierbado, siembra y cosecha) y así adquieren conocimientos ligados al tipo de suelos, a la conservación genética de las plantas alimenticias, a la rotación y asociación de cultivos, etc. A diferencia de la educación escolar, la cual se desarrolla en el ámbito de una infraestructura cerrada y distanciada del contexto físico y cultural local, la educación comunal se desarrolla en el ámbito de prácticas reales. De ahí que el aprendizaje infantil a través de la agricultura es significativo, pues la posibilidad de que los niños experimenten con olores, sabores, sonidos, formas y otras realidades concretas del ámbito agrario les permite establecer vínculos lógicos entre lo que ya conocen y lo que el padre quiere que aprendan.

4.1.4. Socialización a través de la pesca

Al igual que la cacería y la agricultura, la pesca es otra de las actividades productivas que posibilitan la interacción de los niños con su sociedad y con su entorno natural. En esta interacción, los niños son adiestrados en el manejo de las herramientas, en el reconocimiento del territorio comunal, en la identificación de la variedad piscícola existente en

determinada fuente de agua y en el aprovechamiento de los ecosistemas presentes en los arroyos, ríos y lagos. Es decir que el escenario de aprendizaje de la pesca es una compleja construcción epistemológica del territorio. Hay que apuntar que además de los conocimientos antes citados, la socialización a través de la pesca permite que los niños aprendan a coordinar sus acciones con las desplegadas por sus agentes socializadores y compañeros del grupo étnico. La observación que presentamos a continuación ejemplifica la enseñanza de la actividad pesquera en los pueblos estudiados:

En el río cercano a la comunidad de San Miguel, don Rubén Chinari, uno de los pescadores más experimentados de su comunidad, se encuentra pescando junto a un grupo de niños. Mientras don Rubén pesca, con la ayuda de una lineada, los niños consiguen carnada pescando sardinas con la ayuda de una red plástica. Durante el proceso, uno de los niños se dirige a don Rubén para preguntarle: '¿Y éste, don... para sacar sábalo, no?' (Mostrándole una sardina pequeña). Don Rubén, sin perder concentración en lo que hace, responde: 'Sí, póngalo en el tarrito'. Ante la respuesta el niño se calla y continúa pescando en silencio junto a sus compañeros. (Obs. San Miguel, 21.07.06)

Siendo la pesca una de las actividades comunales que concentra la participación e interés de los niños, los conocimientos que en él se producen surgen muchas veces a partir de la iniciativa de los propios niños. En la cita presentada se destaca el hecho de que los niños confirman, interpelando a quienes saben, sus conocimientos sobre la variedad de carnadas que existen y sobre los peces que conseguirán con ellas. Por otro lado, luego de dar la indicación al niño, el adulto retoma su silenciosa postura anterior enseñando con su ejemplo que la pesca se realiza en un ámbito silencioso. Este ejemplo

nos muestra que así como la sociedad indígena construye y transmite formaciones discursivas, así también crea silencios, necesarios para pescar y cazar. Esta interacción social, además, nos sirve para apuntar que una de las principales fuentes de conocimiento, potenciadas por los adultos con metodologías precisas durante su enseñanza, es la observación, una observación activa que permite al niño indígena socializarse, pero, al mismo tiempo, construir y recodificar su conocimiento propio y apropiarse del mundo de sus mayores.

Dado que las actividades culturales se hallan intrínsecamente vinculadas en los pueblos estudiados, muchos de los conocimientos y destrezas físicas logradas en un campo productivo sirven para afrontar también la realización de otros desafíos en distintos campos económicos. Sin olvidar que algunas de estas prácticas comienzan a desaparecer en muchos de los pueblos estudiados, señalamos que en muchas poblaciones, por ejemplo en el pueblo mosetén, en el takana o en el movima, la pesca con arco y flecha permite que los niños se entrenen en el manejo de las armas y desarrollen destrezas físicas para realizar posteriormente la caza en el monte. De esta manera, estas sociedades indígenas construyen una secuencia pedagógica que empieza en la pesca y concluye en la caza, y elaboran socialmente una sucesión de eventos pedagógicos para hallar la perfección que la situación requiere. De esta manera, el niño vive un proceso secuencial de aprendizaje que se inicia en la observación de los adultos y se prolonga en la participación de actividades cada vez más complicadas y que requieren de mayores destrezas. A continuación, un miembro de la comunidad mosetén de Covendo explica cómo entrena a sus hijos en el uso del arco y la flecha de pesca:

Para que aprendan nuestros hijos igual hacemos, para que vayan a aprender y flecheen pues, según como padre lo hacemos para nuestros hijos, pero

algunos no pues, no somos iguales. Por ejemplo, yo lo hago así, a mis hijos se lo hago y entonces con eso está flechando, está practicando, está aprendiendo. Para pescar también, se lo hago, cuando vamos a pescar entonces se lo hago chiquitito, de medio metro, así, para que aprenda a flechar pescaditos, no es difícil, según la maña nomás es también, así. Para pescar también se necesita cuchillo, hay que afilar la punta de la flecha, porque cuando se le flecha piedra también tienes que tocarle, así se enmotosa la flecha, entonces hay que tener cuchillo también, para hacer pescado, así nomás no pues, no da, eso nomás es. (Ent. Roberto Condo, Covendo, 23.07.06)



Participación infantil en la pesca (Foto: Silvana Campanini).

De acuerdo con el testimonio presentado, para incursionar en la pesca los niños tienen acceso a pequeños arcos y flechas hechos por sus padres. Estas herramientas tienen la función de facilitar el entrenamiento de los niños en la práctica pesquera desarrollando también su capacidad para desplazarse por los resbalosos y pantanosos suelos adyacentes a los ríos, lagos o **curichis**. En este mismo sentido, otro miembro del pueblo mosetén de Covendo explica que su entrenamiento en las prácticas económicas locales fue secuencial:

[Yo] he aprendido a pescar con mi padre; antes sólo hacían la agricultura y la pesca, entonces la pesca yo he aprendido con mi padre, iba a pescar. Primero: para cazar era con la flecha, con la flecha sabíamos sacar el sábalo o si no las palometas o los cachorros; esas ya eran las carnadas para pescar con anzuelo ya, para sacar los baires, los pacús, los surubices [y otros peces grandes]. (Ent. L.J, Muchanes, 23.08.06)

En este caso, además de ejercitarse en el manejo de las flechas de pesca, los niños aprenden a seleccionar los peces que atraparán después con la lineada, aprendiendo así un sistema ecológico complejo de complementaciones de usos culturales y especies animales. La obtención de los peces deseados sólo es posible gracias a la vigencia de conocimientos especializados sobre las carnadas para cada tipo de pez y que han sido reproducidos de generación en generación.

La existencia de estas herramientas infantiles en los pueblos indígenas observados evidencia el tradicional aprovechamiento local de los procesos de aprendizaje infantil expresados en el juego. En este caso, los niños inicialmente entrenan con pequeñas flechas, denominadas **yajsi** entre los mosetenes y tsimane', ensartando los peces que flotan envenenados durante el barbasqueo comunal. En las comunidades tsimane' y mosetenes

del Quiquibey, los niños de ocho y diez años, por las tardes suelen dirigirse a las **warastas**, a las playas y a otros sitios poco profundos de su comunidad para pescar sábalo o la palometas con la ayuda de sus pequeñas flechas.

Los niños en la pesca aprenden conocimientos ligados a las características de las fuentes de agua, a reconocer la variedad de peces existentes en él, la forma en que se los pesca, el uso y mantenimiento de las herramientas de caza, y la forma sigilosa de caminar en las fuentes de agua y sobre sus piedras. Hay que subrayar sobre todo que el aprendizaje y entrenamiento de los niños se desarrolla en el marco de la producción económica; es decir, durante su paso por la institución de la pesca los niños producen alimento para sus familias.

Además, mientras acompañan a sus madres en el lavado de la ropa o cuando tienen tiempo libre, los niños se reúnen en estas fuentes de agua para pescar con anzuelo. En este caso, las comunidades de aprendizaje ejercen un rol importante en la socialización de niños, pues los infantes más experimentados del grupo de niños transmiten sus conocimientos a través de la interacción con los niños más pequeños.

En estas actividades los niños tienen acceso a diversas variedades de anzuelos, por ejemplo las observadas entre los tsimane' y mosetenes del Quiquibey: "Hay anzuelos pacureros, palometeros y otros que los niños reconocen y utilizan en esta actividad comunal" (Obs. Asunción, 17.06.06). La variedad de anzuelos y garfios empleados por las comunidades mosetenes, en especial los pequeños garfios y las delgadas lineadas empleadas por los niños, permiten que los niños aprendan a pescar sin correr el riesgo de que en sus anzuelos sean picados por peces grandes.

Gran parte de la socialización de los niños movimas en torno a la pesca, como sucede con los niños

varones de los otros pueblos visitados, se realiza también por vía paterna. En este caso, debido a las características pantanosas de sus fuentes de agua la pesca se realiza generalmente montando a caballo. A continuación presentamos un fragmento de un diario de campo en el que se describe un proceso educativo en el contexto de la pesca:

Don Cayo y su hijo cabalgaban en un solo caballo. Cuando llegamos a la orilla del lago Ginebra ingresamos a sus aguas montando a nuestros caballos. Una vez en el agua, don Cayo descuartizó un ave llamada **leque**, luego repartió los pedazos de carne a su hijo y a sus compañeros varones. Don Cayo puso un pedazo de carne en el anzuelo y lo lanzó al agua, y en un minuto sacó un pez llamado **tucunaré**; viendo a su padre, el niño se puso a lanzar el anzuelo y a repetir una a una las acciones de su padre. (Obs. Comunidad Jasschaja, 26.06.06)

Por lo señalado, hay que apuntar que la participación de las niñas o de los niños en la pesca depende de las técnicas y herramientas empleadas para el efecto. En el caso presentado, la práctica de montar a caballo es realizada generalmente por los varones; en consecuencia, la pesca en caballo también es efectuada principalmente por el género masculino. Por otro lado, observamos en el pasaje descrito que la enseñanza de la técnica se la realiza a través del ejemplo, es decir, los padres hacen explícitos y visibles cada uno de sus movimientos; el aprendizaje, en cambio, se realiza por imitación, pues los aprendices realizan cada uno de los movimientos que sus maestros despliegan.

En todos los pueblos visitados se pudo constar que la pesca es una de las principales actividades desempeñadas por los niños en su tiempo libre. Entre los tsimane', durante nuestra permanencia en comunidades como El Chacal, observamos a varios grupos de niños, de tres o de cuatro integrantes,

acudiendo diariamente al río para pescar, jugar y bañarse en sus aguas. Durante gran parte de la tarde los niños se entretienen caminando por la playa para pescar con la ayuda de sus pequeñas flechas.

En este contexto, estas comunidades de aprendizaje constituyen núcleos de producción de conocimiento, pues los más experimentados enseñan a través del ejemplo a los más pequeños, constituyendo así espacios sociales de aprendizaje. Así, los conocimientos indígenas se recrean y renuevan en las generaciones más jóvenes, situación que nos permite afirmar que la educación indígena es también formal: posee sus propios agentes educativos locales y construye socialmente sus propios escenarios de aprendizaje, donde con sus singulares metodologías también institucionaliza procesos de aprendizaje y enseñanza en niños y en adultos.

Todos estos datos y los que van a ser analizados posteriormente nos muestran que todas las culturas establecen instituciones y mecanismos para reproducirse socialmente, y desarrollan para ello sus específicos procesos educativos. Cada cultura utiliza sus propias metodologías y construye socialmente sus diferentes objetivos pedagógicos.

Todas las culturas necesitan reproducirse social y culturalmente, pero son distintos los procesos que se desarrollan en cada una de ellas, se construyen otros espacios y distintas instituciones, diferentes metodologías para reproducir socialmente ese sistema de relaciones interpersonales que responden a distintas tecnologías sociales educativas y poseen sus propios agentes pedagógicos o individuos reconocidos socialmente para producir y transmitir determinados conocimientos. A diferencia de los planteamientos de la escuela tradicional de la ilustración y la modernidad, los conocimientos no son universales y cada sociedad fija sus metas epistemológicas en su particular horizonte sociocultural, económico y político. El desarrollo

cognitivo de los niños está relacionado con los problemas concretos que su singular sociedad tiene que resolver y que dependen del ecosistema determinado en el que habitan, para lo cual han heredado y desarrollado instrumentos intelectuales y tecnológicos desde las generaciones anteriores.

La educación es precisamente esa dinámica entre reproducción y creación que define la historia singular de cada sociedad y los ideales locales que se piensa alcanzar en el proceso educativo. Como nos muestra el ejemplo de la pesca y la agricultura que ya hemos analizado y nos mostrará también la caza, el desarrollo cognitivo del niño no puede ser explicado sólo como algo que tiene lugar apoyado socialmente en la interacción con otros, sino que también está relacionado con instrumentos y tecnologías propias de su cultura, que son generados

sociohistóricamente y mediatizan constantemente la actividad intelectual de los niños.

4.1.5. *Socialización a través de la caza*

Aunque en muchas comunidades indígenas visitadas la práctica de la cacería está siendo abandonada gradualmente, evidenciamos también que en ellas los niños continúan participando de una u otra forma en la práctica de obtención de carne de monte; de este modo, observan o colaboran en procesos de construcción de herramientas de caza, se entrenan en el manejo de arcos, flechas y escopetas, y acompañan a sus padres durante su tiempo libre. Al igual que otras actividades económicas desarrolladas por las poblaciones visitadas, la caza es una institución comunal que permite la socialización de los niños y la reproducción de la cultura local. Según



Despellejamiento de animal (Foto: Silvana Campanini).

el testimonio de uno de los miembros de la TCO
Tsimane'-Mosetén:

La educación en la cacería, los padres les enseñan cuando ellos aprenden. La cacería viene desde los diez u ocho años, diez años para adelante empezando con pequeñas flechitas para cazar, como diciendo practicar. Después van haciendo con los pájaros con la[s] flecha[s] más grandes. Luego cuando van a cazar el padre tiene que decirle 'esta flecha es solamente para los chanchos, monos, pájaros, pero esta otra flecha es para la anta, para otro, pero esta lanza que flechea no es para el agua porque si pones el agua... si flecheas en el agua los peces se van a expandir, no va a haber porque esto no es para el agua, porque los peces y los animales tienen dueño'. Ellos miran que estás flechando con eso, enseñando así el padre. (Ent. CC, Asunción, 17.06.06)

Según el testimonio presentado, el aprendizaje infantil de la cacería conlleva un proceso progresivo que involucra primero el manejo de pequeñas herramientas de caza fabricadas por sus padres, y luego, la caza de pájaros y otros animales pequeños en los alrededores de su comunidad. En este aprendizaje gradual los niños se instruyen en el manejo y reconocimiento de cada una de las armas utilizadas para la cacería de los diversos tipos de presas, y, mientras lo hacen, reciben los consejos y enseñanzas de sus apoderados. El testimonio precedente nos permite también evidenciar que en los pueblos visitados la enseñanza de la cacería no está circunscrita a la edad de los niños, sino que más bien se basa en las condiciones de aprendizaje que los padres reconocen en sus hijos. En este sentido, los niños están listos para iniciarse en la práctica de la caza cuando demuestran a sus padres que son lo suficientemente aptos para aplicar las enseñanzas de sus padres. En este sentido, don Wenceslao Mamio, poblador de la TCO Takana, comenta:

Uy, los niños ya a la edad de 7 años ya uno los lleva a practicar la caza, pesca, y las niñas ya están con su madre en la cocina; ella ya se encarga de enseñarle todo a la niña, también algunas cosas al niño, ¿no? (Ent. WM, Comunidad de Capaina, 01.08.06)

En los diferentes pueblos indígenas visitados la cacería es una actividad de producción de alimentos que involucra una profunda espiritualidad, que en el pasado se manifestaba por medio de mecanismos espirituales para la iniciación de los niños en la práctica de la caza. Entre los tsimane', por ejemplo, los abuelos realizaban un ritual que tenía el objetivo de desarrollar en los niños el valor y la seguridad necesaria para afrontar el reto de cazar animales en el monte. Según don Elías Vie Durvano:

Los ancianos, antes, llevaban a los jóvenes al monte a cazar, y si no podían hacerlo bien, el anciano curaba inmediatamente al muchacho con la uña de águila, se aprovechaba la época de frío para que así el muchacho no se bañe durante siete días. (Ent. EVD, San Antonio, 21.07.06)

Entre los mosetenes del río Quiquibey también se afirma que una gota de la hiel del águila en el ojo del niño lo convierte en un buen cazador. Al presenciar o ser los destinatarios directos de los rituales de iniciación, los niños se apropiaban de los mundos espirituales y de las normas concernientes al manejo de los recursos naturales existentes en su sociedad.

Actualmente, la responsabilidad de introducir a los niños en la práctica de la cacería es exclusiva de los padres de familia. Ellos se encargan de planificar el aprendizaje de los niños propiciando situaciones de aprendizaje a través de las cuales los niños tienen la posibilidad de entrenarse en el manejo de las armas, de conocer el monte y de ejercitar su cuerpo para resistir largas caminatas y jornadas tediosas.

Según un poblador del pueblo tsimane' de Tacuaral del Matto:

Así aprende el muchacho con lo que caza el padre: si el padre va con la flecha, el hijo tiene que ir con la flecha; si es que va el padre con rifle, ya está entrenando el muchacho. Mi hijo ya tiene 15 años, el otro ya tiene 12, ya solos ya se van ellos a cazar, con su camita, con rifle, el otro con flecha, se van aquí unos 10 kilómetros a cazar, a pescar, ya saben ellos. Porque desde chiquitos yo llevo así que ellos entrenen, ahora ya saben, ya solos ya hacen. Desde sus ocho años les he llevado a cazar porque así me ha enseñado mi padre; entonces yo igual tengo que enseñar a mis hijos. O sea, yo desde que creo que tenía cinco años acompañaba a mi padre, él pescaba y yo miraba. Así que ahí yo aprendí, ya más grandecito, hacía lo que hacía mi padre. Igual yo lo enseñé a mis hijos, ya ellos ya solos salen a pescar para tener carne, comemos todos en la familia. (Ent. Felipe Mayer Roca, Tacuaral del Matto, 06.06.06)

Cabe resaltar que el ejemplo es una de las principales estrategias educativas que los adultos ponen en práctica para enseñar las técnicas de la cacería. A partir de esta pedagogía, quienes dirigen la actividad explicitan cada una de sus acciones para que al observarlas los niños las imiten, se apropien de ellas y las ejerciten en actividades futuras. De igual forma, subrayamos que los asesores del aprendizaje –durante la relación aprendiz y objetos de conocimiento (monte, armas, animales, trampas, etc.)– cumplen un rol esencial en el proceso formativo de sus hijos puesto que les acompañan en su crecimiento biológico y cognitivo. En resumen, los padres inician a sus hijos cuando éstos son muy pequeños y les ayudan a superar (con ejemplos y recomendaciones) los problemas que surgen mientras realizan la caza. Así, cuando los aprendices

ya pueden internarse al monte para emprender solos la cacería, los padres refuerzan sus conocimientos técnicos dándoles recomendaciones teóricas sobre la cacería y sobre la supervivencia en el monte. En este mismo sentido, don Lorgio Jocesito, poblador de la comunidad mosetén de Muchanes, señala que los mosetenes enseñan a cazar a sus hijos explicándoles los peligros que conlleva la realización de esta práctica en el monte:

Los que tienen ya sus hijos jovencitos llevan a cazar, a veces van con sus señoras a cazar, pero yo solo nomás. [¿Es peligroso?] Bueno, es peligroso, pero hay que tener mucho cuidado, hay que cuidarse [Y aquí no hay tigre] Bueno, el tigre existe, hay tigre, la víbora ese hay harto por aquí, porque es una selva. Ese es aquí, hay que tener mucho cuidado del tigre y de la víbora. Ese nomás es por aquí de cuidarse... A su edad de 10 años, 12 años. [Ya tienen que ir a cazar] sí, porque [los niños] tienen que tener esa experiencia más que todo pa' caminar, cómo tiene que caminar en el monte, cómo tiene que cuidarse uno de los animales que uno le va a atacar, tiene que tener mucho cuidado. (Ent. LJ, Muchanes, 23.08.06)

Hay que señalar, en los testimonios presentados, que los miembros de los pueblos estudiados propician en sus hijos la construcción de conocimientos ligados a la cacería llevándolos al monte para que interactúen con la naturaleza y se vayan familiarizando con el contexto y con las actividades que afrontarán cuando sean adultos. De similar forma, don Roberto Monje, poblador takana, comenta que las recomendaciones de los padres tienen el objetivo de preparar a sus hijos para la asunción futura del rol de cazador:

Antes de ir a cazar hay que decirle al muchacho: Primero, que el arma no es un juego, tiene que ser precavido, no es disparar por disparar al animal, hay que saber disparar y dónde darle al bicho.



Niños pescando en el río Maniqui (Foto: Bruno Pinto).

Segundo, llevar todos los componentes necesarios como balas, linterna, focos, coca pa' no dormirse, juntamente con vico¹ y chamairo². Tercero, otra cosa importante es llevarse botas de goma pa' las picaduras de víboras, el muchacho tienen que estar alerta en todo momento, distinguir las huellas de los bichos y de los animales grandes, todo eso debe saber. (Ent. RM, Villa Alcira, 26.07.06)

De acuerdo con esto, las recomendaciones técnicas que los padres dan a sus hijos antes de la caza enfatizan: el cuidado que se debe tener con las armas de fuego, los elementos necesarios para ir de caza y la vestimenta adecuada. Cabe agregar que en el contexto mítico y ético de la sociedad takana, los animales del monte tienen dueños espirituales que los protegen y que enferman a quien los lastime, por lo cual el entrevistado pone énfasis en recalcar a su hijo que no debe jugar con su arma de fuego y que debe disparar sólo si está seguro de que matará a su

presa. Por otra parte, las recomendaciones que los padres dan a sus hijos antes de que éstos se internen en el monte tienen como fin hacer que sus hijos internalicen las probables soluciones ante los problemas más habituales para los cazadores.

A manera de síntesis, podemos decir que los pueblos estudiados poseen mecanismos pedagógicos que permiten la reproducción social, cultural y económica tradicional. En el presente acápite, realizamos un acercamiento a la socialización de los niños a través de cuatro instituciones educativas (hogar, agricultura, pesca y caza), quedando al margen la artesanía, la recolección, el comercio y otras actividades culturales que son espacios locales de socialización. En estas cuatro actividades pudimos identificar que los agentes socializadores generalmente son los miembros de la familia nuclear, aunque también constatamos, por ejemplo en la pesca, que en cada poblado existen especialistas en diferentes prácticas culturales y ámbitos de la realidad que también socializan a los niños de su comunidad y les comparten sus competencias técnicas y sus conocimientos teóricos. En el mismo sentido, observamos que las poblaciones estudiadas disponen de materiales de aprendizaje que facilitan el aprendizaje de las prácticas culturales por parte de los niños; por ejemplo, pequeñas flechas y arcos especialmente elaboradas por los padres para que sus hijos aprendan a manipular las armas y a desarrollar destrezas físicas.

En el punto referido a la educación comunitaria evidenciamos también que el aprendizaje de los conocimientos locales y la formación social de los niños es un proceso progresivo. Los niños son iniciados en las diferentes prácticas comunales a partir de sus primeros años, y paulatinamente sus tutores van organizando actividades de aprendizaje más complejas, enseñanzas teóricas y prácticas, estrategias didácticas y materiales educativos que permiten que los pequeños, a través de la

1 Bicarbonato de sodio para 'masticar' la coca.

2 Corteza utilizada como sustituto de la lejía o bicarbonato para 'masticar' coca.

experiencia y orientaciones verbales, construyan sus propios conocimientos sobre dichas prácticas y sobre su sociedad.

Estos datos nos muestran que uno de los objetivos pedagógicos fundamentales de la sociedad indígena es el manejo del territorio, lo que se constituye en una construcción social y epistemológica. Andando por él, el niño aprende; asimismo, en el chaco se construye el aprendizaje integral de la TCO de cada pueblo indígena, se aprende a seleccionar sus recursos naturales, a valorarlos económicamente, y a darles usos medicinales, curativos y alimenticios.

Los padres enseñan a los hijos, pero no les enseñan sólo mediante procesos pedagógicos verbalizados, sino también por medio de la participación en las actividades como ayudantes de los adultos en una primera fase y después participando activamente y siendo responsables de las actividades que realizan. Los niños indígenas de los pueblos visitados, desde temprana edad, participan en las actividades familiares y sociales, y en esa acción construyen, conjuntamente con los adultos que los acompañan, una ruta pedagógica de enseñanzas y aprendizajes. Esta ruta es literalmente un camino, como si los indígenas aprendieran caminando. En todo caso, el territorio de los pueblos estudiados es como un libro abierto y en él leen los niños los conocimientos más importantes de su cultura. Estos datos nos muestran que los cinco pueblos indígenas estudiados han desarrollado un sistema educativo propio que tiene sus propios escenarios de aprendizaje, sus propios agentes educativos que implementan una educación construida históricamente y que ha sido capaz de desarrollar sus propias estrategias metodológicas y diseñar sus propios objetivos epistemológicos.

4.2. Escuela

En el presente acápite presentamos una descripción detallada de las 46 unidades educativas visitadas durante el trabajo de campo.

La descripción incluye: a) la identificación de los actores educativos, los roles y relaciones que tienen, sus percepciones y participación respecto al proceso educativo; b) las distintas estrategias metodológicas empleadas por maestros y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje; c) los materiales educativos y sus formas de utilización en el aula; d) la situación lingüística dentro del aula y en la comunidad; y e) un análisis de los distintos problemas educativos que aquejan a las unidades educativas observadas.

4.2.1. Descripción de las unidades educativas

En este apartado se detallarán las características de las unidades educativas visitadas con respecto a la infraestructura, a los servicios básicos, al equipamiento de aulas y al tipo de unidad educativa que son, a fin de aproximarnos al contexto pedagógico en el que se llevó a cabo la presente investigación.

Se visitó un total de 46 escuelas en los cinco pueblos investigados, según la distribución siguiente:

CUADRO 25

Número de escuelas por pueblo

Pueblo	Número de escuelas
Cavineño	7
Tsimane'	8
Mosetén	11
Movima	7
Takana	13
Total	46

Las unidades educativas que se visitaron durante el trabajo de campo, su correspondencia con los núcleos escolares y los distritos educativos se presentan en el cuadro siguiente:

CUADRO 26

Unidades educativas

Pueblo	Unidad Educativa	Núcleo	Distrito
Cavineño	9 de Agosto	Baketi	Reyes
	Javier Pinto Tellería		
	Calixto Tabo	Puerto Cavinás	Reyes
	Campo Bolívar	Baketi	Reyes
	San Miguel	Baketi	Reyes
	Buen Destino	Buen Destino	Ríberalta
	California	Baketi	Reyes
Tsimane'	El Chacal	San Antonio	San Borja
	Arenales	San Miguel	San Borja
	Tacuara del Matto	Horeb	San Borja
	San Antonio	San Antonio	San Borja
	Los Manguitos	San Antonio	San Borja
	Puerto Méndez	San Antonio	San Borja
	Cara-Cara	San Miguel	San Borja
Mosetén-Covendo	Central San Miguel	San Miguel	San Borja
	Colegio Técnico Agropecuario Franz Tamayo	Covendo	Palos Blancos
	San José de Covendo	Covendo	Palos Blancos
	UE Inicua	José Manuel Pando de Saravia	Caranavi
Mosetén-Pilón Lajas	UE Simón Bolívar	Guanay	Guanay
	Asunción del Quiquibey	Villa Lourdes	Rurrenabaque
	San Luis Chico	Villa Lourdes	Rurrenabaque
	Cooperativa Tsimane' (Puente Yucumo)	Yaranda	San Borja
	Carmen Florida	Villa Lourdes	Rurrenabaque
	Alto Colorado	Yaranda	San Borja
	2 de Agosto	Nuevo Horizonte	Rurrenabaque
	Real Beni	Villa Lourdes	Rurrenabaque
Movima	Jasschaja	Coquinal	Santa Ana
	Las Maravillas	Coquinal	Santa Ana
	Santa Rosa del Mapajo	John F. Kennedy	Santa Ana
	Piraquinal	Coquinal	Santa Ana
	Osvén Solares	San Carlos	Santa Ana
	Coquinal	Coquinal	Santa Ana
	Santa María	John F. Kennedy	Santa Ana
Takana	Buena Vista	Abel Iturralde	San Buenaventura
	Santa Rosa de Maravilla	Germán Busch	Ixiamas
	San Miguel	Abel Iturralde	San Buenaventura
	Santa Fe	Germán Busch	Ixiamas
	10 de Abril (Macahua)	Germán Busch	Ixiamas
	San Pedro	Germán Busch	Ixiamas
	Guerrilleros Lanza (Buen Retiro)	Abel Iturralde	San Buenaventura
	Capaina	Abel Iturralde	San Buenaventura
	Santa Ana	El Paraíso	San Buenaventura
	Napashi (San Silvestre)	El Paraíso	San Buenaventura
	Villa Alcira	Abel Iturralde	San Buenaventura
	Tumupasha A	El Paraíso	San Buenaventura
	Tumupasha B	El Paraíso	San Buenaventura

4.2.2. Equipamiento

Con respecto al equipamiento de las aulas visitadas, se verificó la presencia o ausencia de los elementos esenciales para el desenvolvimiento regular de las actividades de enseñanza y aprendizaje, como

pizarras, pupitres y estantes, así como radio y televisión. En el siguiente cuadro se muestra la situación de las unidades educativas en lo referente al equipamiento de las aulas visitadas:

CUADRO 27
Equipamiento de aulas

Pueblo	Número	Nombre escuela	Pizarra	Pupitres bipersonales nuevos	Pupitres bipersonales antiguos	Radio	Televisor	Sillas	Mesas hexagonales	Mesas normales	Estantes	Vitrinas
Cav	1	9 de Agosto	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No
Cav	2	Javier Pinto Tellería	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No
Cav	3	Calixto Tabo	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No
Cav	4	Campo Bolívar	Sí	Sí	No	No	No	No	No	Sí	No	No
Cav	5	San Miguel	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No
Cav	6	Buen Destino	Sí	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	No
Cav	7	California	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No
Tsi	1	El Chacal	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	No
Tsi	2	Arenales	Sí	No	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Tsi	3	Tacuara del Matto	Sí	No	Sí	No	No	Sí	No	Sí	Sí	No
Tsi	4	San Antonio	Sí	No	Sí	No	No	Sí	No	No	No	No
Tsi	5	Los Manguitos	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No
Tsi	6	Puerto Méndez	Sí	No	Sí	No	No	No	Sí	No	Sí	
Tsi	7	Cara-Cara	Sí	No	No	No	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí
Tsi	8	Central San Miguel	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No
Mos	1	Colegio Técnico Agropecuario Franz Tamayo	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No
Mos	2	San José de Covendo	Sí	No	Sí	No	No	No	Sí	No	No	No
Mos	3	UE Inicua	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No
Mos	4	UE Simón Bolívar (Muchane)	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No
Mos	5	Asunción del Quiquibey	Sí	No	Sí	No	No	Sí	No	Sí	Sí	No
Mos	6	San Luis Chico	Sí	No	Sí	No	No	No	Sí	Sí	No	No
Mos	7	Cooperativa Tsimane' (Puente Yucumo)	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No
Mos	8	Carmen Florida	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí
Mos	9	Alto Colorado	Sí	No	Sí	No	No	No	Sí	Sí	Sí	No
Mos	10	2 de Agosto	Sí	No	Sí	No	No	No	No	Sí	No	No
Mos	11	Real Beni	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	No
Mov	1	Jasschaja	Sí	No	No	No	No	Sí	No	Sí	Sí	No
Mov	2	Las Maravillas	Sí	No	Sí	No	No	Sí	No	Sí	No	No
Mov	3	Santa Rosa del Mapajo	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No
Mov	4	Piraquinal	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No
Mov	5	Osven Solares (San Carlos Central)	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	Sí	No
Mov	6	Coquinal	Sí	No	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	No	No
Mov	7	Santa María	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No
Tak	1	Buena Vista	Sí	No	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	No
Tak	2	Santa Rosa de Maravilla	Sí	No	No	No	No	Sí	No	Sí	No	No
Tak	3	San Miguel	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	Sí	No
Tak	4	Santa Fe	Sí	No	No	No	No	Sí	No	Sí	No	No
Tak	5	10 de Abril (Macahua)	Sí	No	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No
Tak	6	San Pedro	Sí	No	Sí	No	No	Sí	No	Sí	No	No
Tak	7	Guerrilleros Lanza (Buen Retiro)	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No
Tak	8	Capaina	Sí	No	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	No
Tak	9	Santa Ana	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	Sí	No
Tak	10	Napashi (San Silvestre)	Sí	No	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No
Tak	11	Villa Alcira	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	Sí	No
Tak	12	Tumupasha A	Sí	No	Sí	No	No	Sí	No	Sí	No	No
Tak	13	Tumupasha B	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	No	No

Como podemos observar, todas las unidades educativas de los pueblos indígenas estudiados cuentan con pizarras y bancos bipersonales, o sea, los materiales básicos que deben presentar las aulas para satisfacer las necesidades educativas de los niños. En cambio, pocas son las unidades educativas que cuentan con equipamiento adicional como radiotransmisores o televisores, como en Buen Destino, 10 de Abril, Capaina, Napashi y Tumupasha B.

En cuanto a las mesas hexagonales distribuidas por la Reforma Educativa, en los pueblos cavineño, movima y mosetén de Covendo sólo fue posible encontrarlas en una unidad por cada pueblo. Por otra parte, tres de las siete unidades educativas tsimane' y dos unidades educativas del pueblo mosetén de la TCO Pílon Lajas cuentan con mesas hexagonales en sus aulas. Las otras unidades educativas visitadas cuentan con bancos bipersonales o mesas y sillas. Con respecto a los

estantes y vitrinas para depositar el material didáctico, sólo una o dos unidades educativas por pueblo están equipadas con este mobiliario. Las unidades educativas del pueblo mosetén de Covendo no cuentan ni con vitrinas ni con estantes. En cuanto a los materiales de construcción y los servicios básicos de las unidades educativas visitadas, los siguientes cuadros reflejan la situación en la que se encuentran las mismas:

Con respecto a la infraestructura, podemos observar que los edificios están construidos con materiales industrializados que van desplazando a los materiales del lugar; hay acceso al agua, sea potable o de otras fuentes, aun cuando hay algunas comunidades cavineñas (5) y takanas (2) que no disponen del líquido elemento. De manera similar a las construcciones con materiales industrializados, 23 comunidades cuentan con energía eléctrica o con paneles solares y 21 comunidades no tienen acceso a ella. Finalmente, 17 comunidades tienen escuelas

CUADRO 28

Materiales de construcción y servicios básicos por pueblo

Materiales de construcción y servicios básicos en unidades educativas por pueblo	Material del lugar	Material importado	Agua potable	Otras fuentes de agua	Sin agua	Con luz	Sin luz	Baño de material importado	Otro tipo de baño	Sin baño
Cavineño	4	3	0	1	5	0	7	0	6	0
Tsimane'	8	2	0	8	0	8	0	4	4	0
Mosetén - Covendo	2	4	3	2	0	3	1	1	3	0
Mosetén - Pílon Lajas	4	4	2	5	0	0	7	1	7	0
Movima	5	5	0	3	2	1	5	1	6	0
Takana	1	11	10	2	0	11	1	10	11	0
TOTAL	24	29	15	21	7	23	21	17	37	0

con baños construidos con materiales industrializados quedan en minoría y las otras 37 comunidades con baños construidos con materiales rústicos.

En cuanto a los servicios básicos, pocas son las unidades educativas que cuentan con agua potable. Así, de las 46 unidades educativas visitadas, sólo 13 cuentan con este servicio. Estas unidades educativas se encuentran mayoritariamente en los pueblos takana, mosetén de Covendo y mosetén de Pilón Lajas. Cabe resaltar que las unidades educativas que no cuentan con este servicio se suministran de agua a través de fuentes alternativas como ríos, lagunas o arroyos cercanos a sus instalaciones. Sin embargo, fue posible identificar unidades educativas cavineñas y movimas que no tienen acceso a este recurso natural por la distancia existente entre sus instalaciones y las fuentes alternativas de suministro de agua.

Con respecto al acceso a energía eléctrica, en los pueblos cavineño y tsimane' mosetén de Pilón Lajas no existen unidades educativas que cuenten con

este servicio básico, en tanto que la mayoría de las unidades educativas mosetenes de Covendo, tsimane' y takana cuentan con este servicio provisto por paneles solares, baterías o lamparinas. En el caso movima, sólo una de las unidades educativas no cuenta con luz, en tanto que cinco acceden a este servicio mediante paneles solares u otras fuentes alternativas.

4.2.3. Docentes

El cuadro 30 nos proporcionan información sobre la situación de los docentes en las unidades educativas visitadas, su formación, capacitación y grados con los que trabajan.

Como se puede observar, en el caso de las unidades educativas existentes en el pueblo cavineño, la mayoría de los docentes son bachilleres; solamente hay un docente normalista y, a su vez, una profesora está en proceso de formación en la Normal Católica.

CUADRO 29

Situación docente en los seis pueblos

Pueblo	Número de escuelas	Formación	Capacitación en ejercicio
Cavineño	6	Normalistas: 1	Reforma Educativa (5) Escuela Amiga (1) Diversificación Curricular (1) Manejo de Módulos (4) Elaboración de Planes Curriculares (3) Llenado de libretas (1) Elaboración de proyectos de aula (1).
		Estudiantes normalistas: 1	
		Bachilleres pedagógicos (Tumichucua ILV): 3	
		Bachilleres: 6	
		Sin datos: 2	
(Total: 13 docentes)			
Tsimane'	8	Titulados por antigüedad: 1	Profesorado Bilingüe (6) EIB (6) Reforma Educativa (6) Manejo de Módulos (2) Planificación Curricular (6) Metodologías de Enseñanza con los misioneros del Núcleo Horeb (4).
		Bachilleres de Horeb- UTB: 11	
		Bachilleres de UTB: 3	
		Bachilleres: 3	
		Hasta 5to. de primaria: 1	
(Total: 19 docentes)			

Mosetén	4	Normalistas: 22	Reforma Educativa (23) Talleres de aprendizaje significativo, Formación educativa, Expresión y creatividad (16) Pedagogía, Psicología (MINEDU y Federación de Maestros de La Paz) (5).
		Bachilleres: 2 (Total: 24 docentes).	
Tsimane'-Mosetén	7	Normalistas: 3	Reforma Educativa (1) Uso de módulos (6) Uso de cartillas Tsun ra' chija Cursos de homologación al nuevo sistema de transformación (2) Mejoramiento de la educación a través de videoteca (2).
		Bachilleres: 7 (Total: 10 docentes)	
Movima	7	Normalistas: 1	Reforma Educativa (22) Manejo de módulos (22) Auto-evaluación (12), Rol de Juntas Escolares (12).
		Bachilleres: 21	
		Técnicos medio: 1	
		Sin datos: 1 (Total: 24 docentes)	
Takana	13	Normalistas: 9	Sin datos
		Estudiante normalista: 1	
		Bachilleres: 5 (Total: 15 docentes)	
Total	40 escuelas	Normalistas: 36	
		Titulado por antigüedad: 1	
		Estudiantes normalistas: 2	
		Bachilleres pedagógicos: 3	
		Bachilleres Horeb: 11	
		Bachilleres de UTB: 3	
		Bachilleres: 44	
		Técnicos medio: 1	
		Primaria: 1	
		Sin datos: 3 Total: 105 docentes	

Los datos entre paréntesis describen el número de maestros que recibieron cursos de capacitación en ejercicio. Hay que resaltar que en muchos casos son los mismos maestros quienes se capacitan en diferentes talleres.

También se observa la presencia de tres docentes formados en el ex Bachillerato Pedagógico de Tumichucua, razón por la cual con respecto a la formación de recursos humanos es posible afirmar que aún es notoria la labor desplegada por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) tanto en la formación de los docentes bilingües, como en el manejo de las lenguas nativas y el uso de los alfabetos.

En el caso del pueblo tsimane', la mayoría de los docentes de las unidades educativas tsimane', además de ser bachilleres, fueron formados en el área de educación bilingüe en Horeb, la institución

religiosa heredera del ILV que ahora, bajo el nombre de Misión Nuevas Tribus, sigue dedicándose a la evangelización de los indígenas mediante la educación avalada y acreditada por la Universidad Técnica del Beni. Un ejemplo notorio de la escasez de maestros en la región es la presencia de un profesor que sólo estudió hasta 5º de primaria. En cuanto a su capacitación, los docentes recibieron talleres en Reforma Educativa, pero sólo los profesores formados en Horeb recibieron formación en educación bilingüe y en estrategias metodológicas por parte de los misioneros evangélicos, quienes evidentemente impusieron currículos y produjeron



Escuela cavineña (Foto: Silvana Campanini).

material educativo de acuerdo con sus objetivos evangelizadores, como se analizará más adelante.

Con respecto a las unidades educativas del pueblo mosetén de Covendo subrayamos que a diferencia de los otros casos ellas muestran un alto número de profesores formados en las normales y un mínimo índice de interinos, al contrario de la situación en los otros pueblos.

Esta situación, por otra parte, es un indicio de las diferencias de formación docente existentes entre los departamentos de La Paz y del Beni. Asimismo, todos los docentes tienen capacitación en Reforma Educativa y sólo los profesores de la unidad educativa de San José de Covendo recibieron formación en pedagogía y psicología.

Entre los docentes de las unidades educativas del pueblo mosetén y tsimane' de Pílon Lajas existen siete bachilleres, frente a tres normalistas,

notándose una vez más esa tendencia dominante de un alto índice de maestros interinos y la escasa presencia de maestros normalistas. Sin embargo, a pesar de esta situación la mayoría de ellos recibió capacitación en el manejo de módulos, aunque sólo los docentes de la unidad educativa de Alto Colorado recibieron capacitación en el uso de las cartillas bilingües de Tsun ra' Chija', lo cual fue una propuesta interesante de producción de materiales educativos bilingües realizada por la Misión Nuevas Tribus, pero que al final sólo produjo tres cartillas y no logró capacitar a todos los docentes en los usos y estrategias metodológicas de éstas.

En el pueblo movima, las unidades educativas cuentan con un solo docente normalista y un docente técnico medio en administración, en contraste con un gran número de docentes formados sólo hasta el nivel del bachillerato: 21 de los 25 docentes. Esto da cuenta del altísimo índice de maestros interinos en la región. En todo caso,

todos los docentes recibieron capacitación en Reforma Educativa, en manejo de módulos y en roles de la Junta Escolar.

En las unidades educativas takanas se cuenta con nueve maestros normalistas, frente a cinco bachilleres y un estudiante normalista. No se cuenta con información referente a la capacitación recibida por los profesores, aunque es de destacar la diferencia existente entre la formación docente del departamento de La Paz frente a los índices elevados de maestros interinos existentes en el Beni.

En el cuadro siguiente se resume la formación de los docentes que trabajan en los 5 pueblos estudiados, y el número de docentes titulados e interinos:

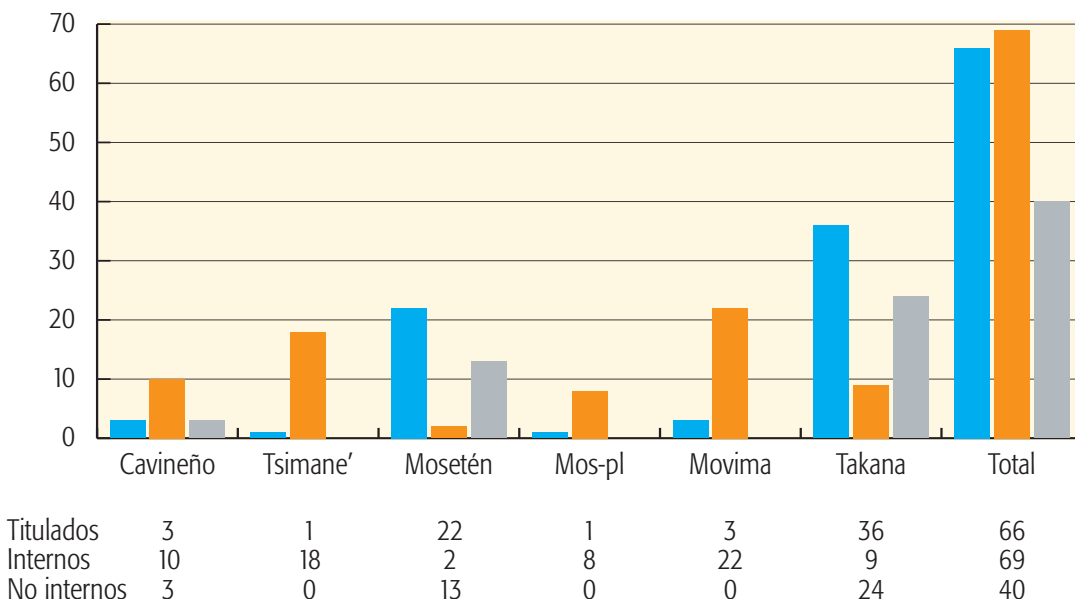
En resumen, el mayor número de docentes titulados se encuentra en los pueblos takana (36) y mosetén



Niños tsimane' protagonizando la pesca con anzuelo. (Foto: Amilcar Zambrana)

GRÁFICO 10

Docentes titulados e interinos por pueblos



de Covendo (22) (donde casi todos los docentes son normalistas); en tanto que en los pueblos cavineño, tsimane', mosetén de Pilón Lajas y movima hay un bajo porcentaje de docentes titulados y un alto índice de interinos. Las unidades educativas de los pueblos movima y tsimane' presentan el mayor número de docentes interinos. En resumen, hay 66 titulados, 69 interinos y 40 sin información.

4.2.4. Resumen de la atención por la modalidad multigrado

Los cuadros anteriores muestran además que muchos de los maestros en las unidades educativas asociadas (generalmente las alejadas de los centros poblados) trabajan bajo la modalidad de multigrado. En algunas unidades educativas, los maestros atienden a todos los años de escolaridad presentes en la unidad educativa respectiva, y es común que un maestro trabaje con dos o tres grados. Para visualizar la situación, obtuvimos los promedios de años de escolaridad atendidos por cada docente en cada pueblo indígena, indicados en el siguiente cuadro:

CUADRO 6

Promedios de años de escolaridad en la modalidad multigrado

Pueblos	Promedios	Maestros
Cavineño	3,00	13
Tsimane'	1,68	19
Mosetén Covendo	1,68	19
Mosetén Pilón Lajas	3,10	10
Movima	2,25	20
Takana*	2,79	24
Totales	2,34	105**

* Excluyendo Tumupasha A, primaria, donde son unidocentes, y Tumupasha B, donde opera la secundaria.

** Excluye directores, auxiliares, profesores de religión, etc.

En general, los maestros tienen que trabajar en la modalidad multigrado, con un promedio global de 2,34 para los 105 maestros contabilizados en el cuadro. Los promedios varían de pueblo a pueblo, con 1,68 entre los tsimane' y mosetenes de Covendo, hasta 3,10 en Pilón Lajas y 3,00 en el pueblo cavineño; los movimas con 2,25 y los takanas de las comunidades (pues se excluye el pueblo de Tumupasha) con 2,79 se encuentran entre los extremos.

4.2.5. Situación de la población estudiantil en las unidades educativas según género

En este apartado, presentamos las relaciones de género existentes en las unidades educativas visitadas por medio de un gráfico de porcentajes y un cuadro de datos absolutos levantados en los pueblos que participaron en la investigación.

CUADRO 7

Población estudiantil en las unidades educativas según género

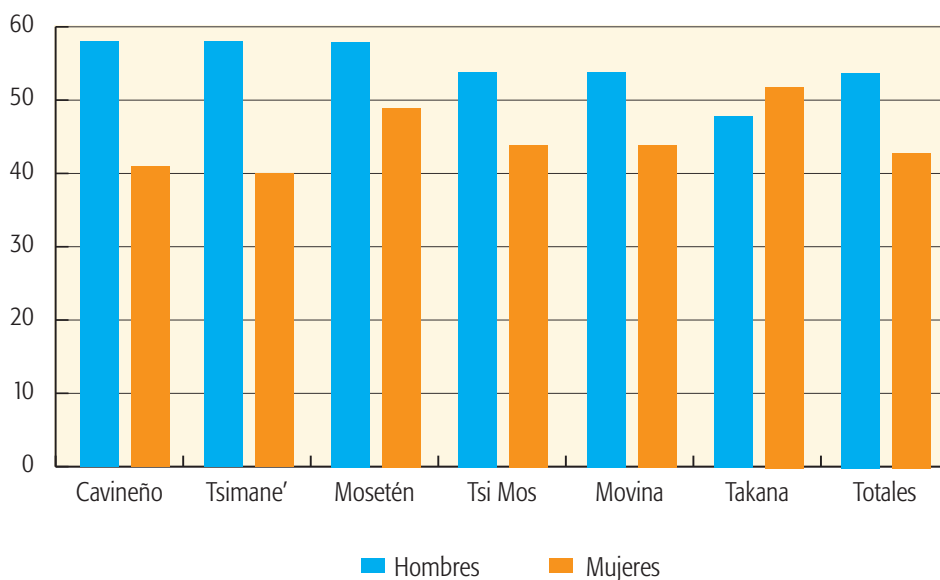
Pueblo	Escuelas visitadas	V	M	Total
Cavineño	7	159	116	275
Tsimane' mosetén*	5	73	61	134
Tsimane'	8	247	177	424
Movima	4	139	115	254
Mosetén	3	235	162	397
Takana	10	176	183	359
Total	37	1.029	814	1.843

Se excluyeron los datos de una escuela tsimane' mosetén, de tres escuelas takana y de una mosetén, por no contar con información sobre género.

Como se puede observar a partir de los datos estadísticos presentados, el porcentaje de la población estudiantil masculina de los seis pueblos estudiados es superior al porcentaje de población estudiantil femenina. El gráfico siguiente resume de mejor forma la situación.

GRÁFICO 11

Porcentajes de población estudiantil según género



Con excepción del pueblo takana, donde la presencia femenina es mayor en casi 2%, en todos los demás pueblos se observa el predominio de los estudiantes varones, desde un 18,39% en Covendo hasta 8,96% en Pílon Lajas. Esto se debe, en gran medida, a las responsabilidades que las niñas van asumiendo desde pequeñas en el hogar y que imposibilitan su asistencia a la escuela, y a la misma visión social de futuro que se tiene respecto a la mujer, a quien no se la considera destinada a la educación, sino de manera preponderante a las labores de casa.

4.2.6. Años de escolaridad

Los siguientes cuadros hacen referencia a los grados escolares existentes en cada unidad educativa visitada:

CUADRO 8

Años de escolaridad en unidades educativas del pueblo cavineño

Año de escolaridad	8	8	8	5	5	8	8
Unidad Educativa	9 de Agosto	Javier Pinto Tellería	Calixto Tabo	Campo Bolívar	San Miguel	Buen Destino	California

Como se puede observar, dos de las siete unidades educativas cavineñas no tienen el nivel primario completo, mientras que el resto de las unidades educativas tienen la primaria completa. El problema es que los estudiantes no tienen dónde seguir los estudios secundarios. De acuerdo con los testimonios, muchos de los niños de las unidades educativas incompletas se trasladan hasta aquellas comunidades donde pueden completar sus estudios primarios y a veces secundarios.

CUADRO 9

Años de escolaridad en unidades educativas del pueblo tsimane'

Año de escolaridad	4	4	7	6	4	5	3	8
Unidad Educativa	El Chacal	Arenales	Tacuara del Matto	San Antonio	Los Manguitos	Puerto Méndez	Cara- Cara	Central San Miguel

En el pueblo tsimane', sólo la Unidad Central San Miguel cuenta con la primaria completa, y las demás unidades alcanzan como máximo el séptimo grado y como mínimo tercer grado, mostrándonos que la cobertura a nivel primario no está satisfecha a pesar de las demandas existentes por parte de niños y padres de familia.

CUADRO 10

Años de escolaridad en unidades educativas del pueblo mosetén-Covendo

Año de escolaridad	12	7	6	4
Unidad Educativa	Colegio Franz Tamayo	San José de Covendo	UE Inicua	UE Simón Bolívar

En cuanto al pueblo mosetén de Covendo, el presente cuadro refleja la existencia de sólo un colegio que cuenta con los niveles primario y secundario, en tanto que las demás unidades educativas no llegan a completar el nivel primario, lo que muestra una vez más el déficit de la cobertura escolar en los pueblos estudiados. Las distancias también inciden en la deserción de los alumnos de secundaria, ya que la ausencia de los grados superiores en las unidades educativas de las comunidades obliga a los jóvenes a ir a la escuela central o a la ciudad, o a abandonar sus estudios.

CUADRO 11

Años de escolaridad en unidades educativas del pueblo tsimane' y mosetén - Píllon Lajas

Año de escolaridad	6	2	5	6	5	4	6
Unidad Educativa	Asunción del Quiquibey	San Luis Chico	Cooperativa Tsimane'	Carmen Florida	Alto Colorado	2 de Agosto	Real Beni

En el caso de las unidades educativas visitadas en el pueblo tsimane y mosetén de Pílon Lajas, podemos observar una baja cobertura escolar y que en ninguno de los casos se cuenta con todos los grados para concluir el bachillerato. Debido a la ubicación dispersa de las viviendas, a la distancia existente entre las comunidades y el centro más poblado de la región, y que en muchos casos el único medio de acceso a los poblados es el río, muchos jóvenes dejan truncados sus estudios escolares.

CUADRO 12

Años de escolaridad en unidades educativas del pueblo movima

Año de escolaridad	4	5	5	5	8	10	6
Unidad Educativa	Jasschaja	Las Maravillas	Santa Rosa del Mapajo	Piraquinal	Osven Solares	Coquinal	Santa María

En el pueblo movima, sólo dos de las unidades educativas visitadas tienen el nivel primario completo, además que una de ellas, Coquinal, cuenta con primero y segundo curso de secundaria; sin embargo, los niños movimas, como los otros niños de los pueblos visitados, no tienen la posibilidad de terminar sus estudios secundarios en sus comunidades, y para hacerlo deben migrar a los centros urbanos más próximos como Santa Ana del Yacuma.

CUADRO 13

Años de escolaridad en unidades educativas del pueblo takana

Año de escolaridad	8	5	6	5	6	5	8	3	8	3	5	12	12
Unidad Educativa	Buena Vista	Santa Rosa de Maravilla	San Miguel	Santa Fe	10 de Abril	San Pedro	G. Lanza	Capaina	Santa Ana	Napashi	Villa Alcira	Tumupasha A	Tumupasha B

* Las unidades educativas de Buena Vista, Guerrilleros Lanza y Tumupasha cuentan con nivel inicial.

En el pueblo takana, cinco de las 13 unidades educativas visitadas cuentan con el nivel primario completo. Además, en Tumupasha A y B cuentan con ambos niveles (primaria y secundaria), lo cual da la oportunidad a los estudiantes de terminar los estudios secundarios en el pueblo de Tumupasha, no tan alejados de sus padres.

En resumen, hemos visto que en los sectores estudiados (cavineño, tsimane', mosetén-covendo, mosetén-Pílon Lajas, movima y takana), cinco tienen unidades educativas con el nivel primario completo; en el pueblo tsimane' y mosetén de Pílon Lajas no se pudo identificar unidades educativas que cubran todo el nivel primario, siendo éste el pueblo donde se presenta la menor cobertura educativa de todos los pueblos estudiados. En contraste con esta situación, en algunas unidades educativas de los pueblos takana y mosetén de Covendo se pudo identificar unidades educativas que poseen tanto el nivel primario como el secundario.

4.3. Gestión educativa

4.3.1. Estructura de la administración educativa

Cada distrito municipal cuenta con una Dirección Distrital de Educación que depende de la Dirección Departamental de Educación. Las unidades educativas de los pueblos tsimane', cavineño y movima dependen de la Dirección Departamental del Beni, y las de los pueblos takana y mosetén, de la Dirección Departamental de Educación de La Paz. Aun cuando la organización escolar depende de estas instancias superiores, no observamos diferencias cualitativas en cuanto a la misma en las diferentes unidades educativas visitadas. Sin embargo, las diferencias se evidencian en el plano de la gestión y participación de los actores sociales en la educación. Así, en las comunidades que constituyen un núcleo escolar, la Junta de Núcleo es el órgano máximo de representación y coordinación de los padres de familia.

De acuerdo con las observaciones realizadas, el representante de la Junta de Núcleo coordina con los presidentes de las juntas escolares de cada unidad educativa asociada a fin de elaborar un informe escrito que será entregado a la Dirección Distrital correspondiente. Dicho informe tiene el objetivo de plasmar el seguimiento realizado a los profesores respecto de su desempeño en el aula y de sus relaciones con la comunidad. De la misma manera, el documento debe proporcionar los detalles correspondientes al seguimiento que dicho órgano de representación hace del desempeño del director de núcleo.

De acuerdo al Decreto Supremo 25273, referido a la Organización y Funciones de las Juntas Escolares, las juntas tienen como principales funciones:

1. Orientar y supervisar el desempeño de los directores de las Unidades Educativas y el funcionamiento de las mismas.
2. Establecer mecanismos de coordinación permanente entre los directores de las Unidades Educativas que conforman el Núcleo.
3. Mantener una constante vinculación con la Junta de Núcleo, atender y procesar sus propuestas y requerimientos.

Sin embargo, a pesar de estas normativas legales, las juntas escolares se limitan a participar en obras de mejoramiento de la infraestructura escolar y en el desayuno escolar, siendo casi nulas sus intervenciones de supervisión y orientación del sistema educativo, incluyendo su influencia en los currículos que se implementan en las escuelas de los pueblos indígenas estudiados.

Según los testimonios, los directores de núcleo tienen la obligación de realizar visitas periódicas a las unidades educativas asociadas, a fin de *supervisar, evaluar y apoyar* tanto el desempeño de los docentes en el aula, como el desempeño académico de los niños. Sin embargo, los directores de núcleo en las comunidades tsimane' y cavineñas no siempre pueden realizar visitas periódicas a los profesores de las distintas unidades educativas asociadas, como revela el siguiente testimonio:

Nosotros vamos a colaborar, al menos yo, pero los cuatro directores estamos dispuestos para trabajar en eso. Queremos nosotros mejorar porque tenemos muchas críticas. Pero lo que ganamos... las carreteras no nos permiten avanzar más y cada director tiene 11, 13 escuelas. Por ejemplo, yo ya voy a tener 13 escuelas. El Núcleo Yaranda va a tener 13 escuelas. El Núcleo de Horeb va a tener 10 escuelas. El Núcleo de San Antonio va a tener unas 12 u 11. Entonces son muchas escuelas para un solo director, a excepción de los urbanos de los otros núcleos que están en colonizaciones, áreas campesinas y que no tienen más

de tres o cuatro unidades educativas. El que tiene más tiene cinco. (Ent. Prof. Elifredo Zabala, Director Núcleo San Miguel del Martirio, 29.07.06)

Como se puede observar, en muchos casos los directores de núcleo se enfrentan a las dificultades de acceso a la comunidad, debido a las deficiencias de la infraestructura caminera, además de ser responsables, según su percepción, de demasiadas unidades educativas asociadas.

Ante la ausencia de supervisión de los directores de núcleo en las unidades educativas, en comunidades alejadas como Baketi las juntas de núcleo y las juntas escolares toman a su cargo la supervisión y seguimiento de los profesores. En este contexto, los directores de núcleo están involucrados más que todo en el proceso de elaboración del plan curricular o para llevar a cabo cursos de capacitación a los docentes. Por eso, son los demás miembros de las juntas educativas quienes toman a su cargo todo lo concerniente a los temas educativos de las escuelas de sus comunidades.



UE Tacuaral del Matto, TCO Tsimame' (Foto: Bruno Pinto)

Los directores de núcleo desarrollan pequeños talleres de capacitación para los docentes durante sus visitas. No obstante, sólo fue posible observar este proceso en la Unidad Educativa Cooperativa Tsimane', perteneciente a la TCO Pílon Lajas. En esta unidad educativa el director llevó a cabo un taller destinado a la planificación de actividades en el aula, la evaluación, las áreas que deben calificarse y las diferentes formas de calificar el trabajo individual de los estudiantes. Una vez concluido este taller, se pasó al desarrollo de una micro clase de matemáticas con los niños de segundo ciclo con el objetivo de evaluar el rendimiento de los mismos en dicha área. La prueba consistió en operaciones simples de suma; por ejemplo, si tengo cinco plátanos y mi hermanito me da tres más, ¿cuántos plátanos tengo en total? Sólo algunos niños respondían, a lo cual el profesor insistía que participen reformulando la pregunta, pero se mantenían callados.

De acuerdo con la legislación vigente, la Junta Escolar es el órgano máximo de representación de los padres de familia de cada unidad educativa, y sus miembros son el nexo de relación y comunicación entre la comunidad y los profesores. Así, según el artículo 13, capítulo II del Decreto Supremo 25273, la Junta Escolar debe cumplir una serie de funciones, como: 'supervisar el funcionamiento de su unidad educativa, participar en la definición de contenidos y supervisar el proyecto educativo, y controlar la asistencia del personal'. En los hechos, los miembros de las juntas escolares se limitan a vigilar la asistencia y puntualidad de los docentes, dejando de lado el análisis, reflexión y participación en el proceso educativo. Así, los contenidos del proyecto educativo están exclusivamente en manos de los docentes, aunque muchas veces estos proyectos son comprados en fotocopias en la ciudad de La Paz o en Trinidad, lo cual nos muestra que además de la nula participación de las juntas en los proyectos educativos, los distritales de educación y

los directores de núcleo realizan una escasa supervisión de los proyectos educativos elaborados por sus docentes.

4.3.2. Relaciones entre unidades educativas y direcciones distritales

En toda la región, el seguimiento académico y administrativo de las autoridades distritales de educación se ve obstacullizado por la lejanía de las unidades educativas y las dificultades de las vías de acceso, siendo que en algunos casos sólo lo pueden hacer por río. Sin embargo, ya sea personalmente, allí donde se puede, o por medio de circulares escritas o comunicaciones radiofónicas, las unidades educativas mantienen comunicación con sus centros de administración educativa a nivel de núcleo o de distrito. En el pueblo tsimane', la directora distrital de San Borja realiza visitas periódicas a las distintas comunidades para participar de las actividades organizadas por las unidades educativas. La relación de las unidades educativas con la Dirección Distrital de San Borja se lleva a cabo a través del Gran Consejo Tsimane' y de las autoridades educativas establecidas por ley, como las juntas de núcleo y las juntas escolares. En los pueblos takana, movima y cavineño, las relaciones entre las autoridades educativas distritales y las unidades educativas se realizan a través de las autoridades educativas comunales.

Es importante resaltar que además de las autoridades regulares, en el caso de los pueblos tsimane' y cavineño, las autoridades comunales como el corregidor y el presidente de la OTB, respectivamente, participan en la coordinación de actividades en beneficio de la escuela (limpieza y construcción), y en la comunicación a las autoridades educativas regionales de los requerimientos para las unidades educativas de sus comunidades. En este sentido, las autoridades comunales constituyen el nexo entre la comunidad, los profesores y las autoridades de los distritos educativos.

La capacitación recibida por los docentes se encuentra a cargo de las direcciones distritales por instrucciones del Ministerio de Educación. Sin embargo, en el caso del pueblo tsimane' los problemas de acceso a las comunidades dificultan la capacitación de muchos profesores. En todo caso, cabe resaltar que los profesores originarios tsimane' reciben cursos de capacitación a cargo de Misión Nuevas Tribus. Esta capacitación, además de tomar en cuenta temas relacionados con la metodología de enseñanza en el aula, también se centra en la formación espiritual de los docentes:

La mayoría de profesores que tenemos ahora han sido capacitados por sus maestros nomás, por los profesores, y han asistido a los cursos taller que se han dado en Horeb, talleres de verano, cursos de verano que son facilitados por los misioneros. Algunos años duran tres, cuatro, seis semanas, pero eso no es suficiente, porque el curso se comparte. En la enseñanza hay unas horas que son dedicadas al aprendizaje; ellos utilizan esas horas para el aprendizaje de la Biblia, a la catequización para que ellos puedan también formar a las personas tanto grandes como niños también en el cristianismo. Entonces, las horas así en el curso se comparten. La parte de la Biblia y otra para la enseñanza de la didáctica se necesita, pero no es suficiente. (Ent. Prof. Elifredo Sabala, San Borja. 29.07.06)

En este marco, la capacitación dirigida por Misión Nuevas Tribus, además de lo académico, está orientada a la formación de más misioneros que transmitan la enseñanza de la Biblia a los niños en las aulas. De esta manera, la escuela se constituye en un vehículo importante para la evangelización de los comunarios y de aculturación paulatina de las generaciones más jóvenes. Por otro lado, la capacitación respecto a la metodología de enseñanza está dirigida al manejo de los textos **Tsun ra' chija'**, como ilustra el siguiente testimonio:

[A] Nosotros nos han capacitado según el módulo del idioma *Tsun ra' chija'*. Aquí nos capacitan los profesores antiguos junto con los lingüistas, los mismos misioneros que han hecho los libros. Todo nos capacitan, la forma de enseñanza para enseñar mucho mejor a los alumnos, las reglas de enseñanza, cómo va a entrar el profesor, cómo va a enseñar el profesor, qué actividad va a enseñar primero o el horario incluso, a qué horas se tiene que enseñar. Todo eso nos dan esa capacitación cada año. Cada mes de noviembre se dan las capacitaciones 4 semanas o 6 semanas. Ahí yo me he capacitado. (Ent. Prof. Fortunato Vani Canari, San Miguel del Martirio, 22.08.06)

Por su parte, los profesores castellano hablantes de las escuelas tsimane' asisten a talleres de capacitación dictados por la Dirección Distrital de San Borja y por los Directores de Núcleo. De esta manera se han formado casi dos sistemas educativos paralelos: el de los docentes tsimane que atienden los primeros cursos de primaria y los docentes foráneos que se encargan de enseñar en los cursos superiores y la secundaria.

Al nivel general, los docentes de todas las unidades educativas visitadas afirman haber recibido cursos de capacitación respecto a la Reforma Educativa y algunos docentes de los pueblos movima y cavineño fueron beneficiados por el programa de formación docente del Bachillerato Pedagógico de Tumichucua. Sin embargo, pocos docentes aplican sus conocimientos referidos a la Reforma Educativa en sus aulas. Asimismo, muchos docentes, especialmente del pueblo cavineño, no tienen conocimiento de lo que significa la diversificación curricular, uno de los puntos más importantes de la Reforma Educativa con relación a los pueblos indígenas. Además, cabe recordar que la mayoría de los profesores de las unidades educativas visitadas son interinos, muchos de ellos sin

formación académica más allá del bachillerato y, consiguientemente, con poca formación en procesos didácticos.

4.3.3. Elaboración de planes curriculares

En el caso de los cavineños, los profesores indican que el plan curricular es elaborado en enero por el director distrital y los profesores del núcleo, con contenidos elaborados para cada ciclo. El plan, una vez concluido, es enviado a la Dirección Distrital (de Reyes o Riberalta, según corresponda) para que sea transcrito y posteriormente reenviado a los docentes. A partir del plan curricular anual, los profesores elaboran individualmente su plan trimestral y, seguidamente, sus proyectos de aula. Sin embargo, en el caso de la Unidad Educativa California, el profesor entrevistado aseguró que, debido a la distancia que separa a la comunidad del distrito de Reyes, es casi imposible para los profesores poder trasladarse hasta allá para elaborar los planes curriculares junto con las autoridades educativas. En cambio, los profesores de las unidades educativas de Covendo elaboran sus planes curriculares y de aula a partir de los textos de apoyo con los que trabajan (Don Bosco, Santillana y otros), como revela el siguiente testimonio:

[Trabajamos con] Don Bosco; de eso presentan en tres ejemplares los profesores, uno para la oficina, otro para la dirección y otro para el profesor. Se hacen diseños curriculares de asignatura, de aula. Entonces, eso ya es con lo que han seleccionado los contenidos y, en base a eso, el profesor también describe la metodología, los procedimientos, los materiales, recursos, evaluación, el tiempo, las actividades. (Ent. Prof. Secundino Cota, Dir. Col. Franz Tamayo, Covendo, 23.07.06)

Es importante notar que los contenidos, al parecer, son determinados en las instancias educativas superiores, y las unidades educativas tienen poco margen para introducir contenidos

locales que posibiliten la construcción de currículos indígenas. En este sentido, la planificación de los contenidos y el avance de las materias en el aula se encuentran supeditados a los textos y las lecciones que los profesores emplean durante el año. El libro determina las actividades de aula. Sin embargo, aunque la mayoría de los docentes tienen un plan curricular, en la comunidad cavineña de Misión Cavinás, en las comunidades takanas de San Pedro y Macahua, y en la comunidad tsimane' de San Antonio o en Asunción del Quiquibey aún existen profesores que emplean *leccionarios*³ para guiar el avance de los contenidos, y que generalmente son dictados a los niños. De la manera similar, algunos profesores de Covendo compran los planes curriculares de SEDUCA, los elaboran y los envían a las autoridades correspondientes. En el caso del pueblo tsimane', es necesario destacar la diferencia que existe entre los profesores originarios frente a los profesores castellano hablantes; los primeros no tienen la obligación de presentar planes curriculares a las autoridades educativas, puesto que todo su material de avance se encuentra en el texto *Tsun ra' chija'*, resultando así que los únicos actores educativos que ejercen influencia sobre los procesos educativos son los misioneros de Nuevas Tribus y donde el Estado no tiene casi ninguna injerencia en la enseñanza que se realiza en la lengua tsimane' en los primeros años de escolaridad.

4.3.4. Aula multigrado

Una de las características educativas de muchas de las unidades educativas observadas es el manejo del aula multigrado. En el caso de los pueblos tsimane' y cavineño, todas las unidades educativas visitadas trabajan bajo la modalidad multigrado. Sin embargo, las unidades educativas takanas de Tumupasha A y B, Buena Vista y Guerrilleros Lanza, y las unidades mosetenes de Covendo y movima del Coquinal no trabajan bajo esta modalidad y los

cursos tienen un docente responsable. En el caso de las multigrado, los docentes tienen que utilizar su imaginación y diferentes estrategias metodológicas para mantener las diferencias de aprendizajes en cada uno de los grados. Generalmente, cada aula tiene un espacio definido para cada curso, lo que permite el desplazamiento de la profesora de un grupo a otro una vez que fueron asignadas diferentes actividades académicas a cada uno de los grupos. En algunos casos, como en la unidad educativa cavineña de Campo Bolívar, la profesora emplea grupos de apoyo, de manera que los niños de cursos superiores colaboren a los más pequeños.

A pesar de sus esfuerzos, los docentes no atienden equitativamente todos los años de escolaridad a su cargo, por las mismas dinámicas que los estudiantes generan al interior de los grupos y el aula. En el desarrollo de las clases, los docentes se desplazan de un grupo a otro en cuanto se les presenta la oportunidad, como se pone en evidencia en el siguiente ejemplo:

A las 9:20 la profesora se aproximó a los asientos de los niños de 4º y 5º para preguntarles si habían copiado la recitación que les había pedido antes de la vacación. Como ninguno de los niños había copiado la recitación, la profesora se puso a trabajar con los niños de 2º y 3º para hacerles repetir las sílabas de uno de los cuadros del aula, correspondientes a la letra ll. [...]

Después de esta actividad, y luego de haber trabajado el primer periodo con los niños de primer ciclo, la profesora se aproximó a los niños de segundo ciclo para tomarles un repaso oral de la tabla del 3, 4 y 5. Como los niños de 4º no pudieron pasar de la tabla del 3, la

³ Los llamados *leccionarios* son cuadernos con lecciones coleccionadas por los docentes a lo largo de los años y utilizados para copiar ejercicios o textos en la pizarra o para dictar a los alumnos.

profesora les dio la opción de estudiarlas nuevamente, mientras ella tomaba el repaso a los niños de 5º. Luego, puesto que no tenían dificultades con la tabla de multiplicación, la profesora planteó un ejercicio en la pizarra dirigido a los niños de 5º para resolverlo junto con ella. Seguidamente, les dio ejercicios para que los resolvieran en clase. Así, la profesora volvió a tomar el repaso a los niños de 4º y, como respondieron satisfactoriamente, pasó a resolver con ellos una multiplicación menos compleja, para explicarles la prueba de la exclusión del 9, dejándoles, además, algunos ejercicios mientras pasaba a trabajar con los niños de 2º y 3º. (Obs. Unidad Educativa San Miguel, 1º y 2º ciclo, 27.07.06)

Sin duda, el desarrollo de una clase en un aula multigrado propicia la distracción de los niños, pues mientras el docente concentra su atención en un grupo específico, los demás niños tratan de disponer del tiempo que tienen a través de juegos o estrategias de aprendizaje en grupo, además que desarrolla el sentido de responsabilidad y tabajo cooperativo.

Una de las dificultades para los maestros, entonces, es dedicar el tiempo necesario a cada grado, aunque en la mayoría de los casos los profesores dedican mayor tiempo a la enseñanza de los niños más pequeños y así retrasan el avance de los niños mayores. Este fenómeno da paso a que los demás niños se distraigan de sus labores mientras el profesor se dedica a un grupo en específico.

En algunos casos, como en Campo Bolívar (cavineño) la profesora emplea ciertas estrategias para desarrollar sus clases con varios cursos simultáneamente:

Bueno, esto es un poco difícil, es complicado, pero con el tiempo uno se adapta. Primero trabajo con los más

grandes, los del primer ciclo, trabajo con el 3º, trabajo con ellos, me dedico, me entienden más lo que yo necesito que ellos trabajen o lo que ellos proponen. Me dicen: "Profe, cómo hacemos esto, aquí tenemos el tema, cómo lo hacemos". Entonces, como son más grandes, les explico la situación, voy con el otro y voy con el otro. Así sucesivamente, claro que empleamos los grupos de apoyo. A veces tengo días donde no me alcanza el tiempo para atender, entonces hago de que el que ya entendió, enseñe al que no entendió. O sea que el tercero está casi siempre como profesor del primero, cosa de que todos estemos, o con el segundo. Ese es el modo de trabajo que tengo. (Ent. Prof. BAS., Unidad Educativa Campo Bolívar, 18.07.06)

El presente testimonio evidencia que la profesora dedica mayor tiempo a los niños de primer y segundo ciclo, pero también ilustra las posibilidades del aprendizaje colaborativo, en este caso por medio del par experto (los niños de tercer ciclo). Sin embargo, aún no queda claro el resultado de los aprendizajes de los estudiantes del tercer grado que enseñan a los de primero.

Estos aspectos nos muestran que existe la necesidad de introducir etnografías de aula que informen sobre este acontecer en los cursos multigrado.

El poco material específico existente para la gestión pedagógica del aula multigrado es un claro ejemplo de la falta de desarrollo de metodologías de trabajo en aulas multigrado en Bolivia, a pesar de la existencia de gran número de aulas de este tipo, sobre todo en el área dispersa de los Andes, y una realidad aguda en el caso de la Amazonia, donde las poblaciones son más pequeñas, como lo muestran las unidades educativas visitadas en el proyecto.

Después del Programa de Aulas Multigrado⁴ que se realizó antes de la Reforma Educativa (1994). Lamentablemente, se ha producido muy poco material, generalmente a cargo de la cooperación internacional⁵, y no ha habido un esfuerzo sostenido de parte del Ministerio de Educación para orientar este tipo de trabajo.

4.3.5. Participación de la comunidad

Coincidentemente, en los seis pueblos estudiados la participación de los padres de familia en la escuela está limitada a tareas de limpieza, deshierbe y construcción de infraestructura. Todas estas actividades son coordinadas en reuniones con la Junta Escolar, y son los padres quienes se organizan para llevarlas a cabo.

Los padres de familia no participan en el diseño del plan curricular; sin embargo, en el caso del pueblo cavineño, los testimonios de la mayoría de los maestros afirman que, una vez elaborado el plan, se reúnen con los padres de familia para socializarlo, aunque éste nunca está sujeto a modificaciones. Es decir, la socialización del plan curricular parece encararse como una obligación que los profesores deben cumplir, pero de ninguna manera se convierte en un proceso participativo y reflexivo que incluye a todos los actores sociales. Sin duda, la cultura escolar que han construido los padres de familia en su sistema de representaciones simbólicas, en los que la escuela juega un rol fundamental, les impide participar en la elaboración de los currículos o, al menos, proponer cambios a lo presentado por los maestros.

Por su parte, el seguimiento sobre el avance de los niños y el desempeño del profesor en el aula se encuentra a cargo únicamente de la Junta Escolar, puesto que muchos padres no se presentan en la

escuela (más allá de las reuniones establecidas) para preguntar por los adelantos o retrasos de sus hijos, como nos lo muestra el siguiente testimonio:

Siempre es importante las relaciones humanas entre padres de familia y el profesor. La información que tiene que tener en la dirección constantemente se debe a que hay algunos padres de familia que inscriben y ni siquiera saben el nombre del profesor o la profesora al final del año. Entonces, el padre de familia que viene... yo tengo registrado cuántos viene a consultar. ¿Cómo está mi hijo? ¿En qué curso está? o pedir licencia. Entonces, ya conozco al mismo padre de familia, pero hay padres de familia que no les conozco hasta la fecha, porque no se aproximan a la dirección ni al curso donde está su hijo o su hija. (Ent. SC, Franz Tamayo, Covendo, 23.07.06)

Es necesario resaltar que en la mayoría de los pueblos estudiados los padres de familia prefieren destinar la responsabilidad entera en temas educativos a las autoridades, a las juntas escolares, juntas de núcleo o corregidores.

A pesar de que el desayuno escolar es una Ley de la República, son pocas las comunidades de los otros pueblos visitados que cuentan con este beneficio que deberían otorgar las alcaldías municipales. Por ejemplo, en el caso del pueblo movima, únicamente los niños de la comunidad Santa María reciben desayuno escolar. Para ello, se llevó a cabo una reunión en la que los padres de familia acordaron que cada familia estaría encargada de preparar el desayuno por el lapso de una semana. Por lo tanto, aunque la mujer es la directa encargada de la preparación de los alimentos, se observó que el

4 Subirats F, José; Ivonne Nogales T. y Gustavo Gottret R. 1991. *Proyecto escuela multigrado: Evaluación de su desarrollo en áreas rurales de Bolivia. Evaluación del programa escuelas multigrado*. La Paz: UNICEF. CEBIAE.

5 Proyecto Tantanakuy: *La realidad de las unidades educativas multigrado: escuelas multigrado*. Cochabamba: Tantanakuy; PROEIB Andes; Gobierno de Finlandia, 2004. Proyecto Tantanakuy: *Desafíos para trabajar con la comunidad y los alumnos: escuelas multigrado*. Cochabamba: Tantanakuy; PROEIB Andes; Gobierno de Finlandia.

esposo también se dirige a la escuela para ayudar a su esposa cortando leña y encendiendo el fuego. El desayuno escolar consiste en masaco, fritos de almidón o fritos de harina de trigo. Este es un caso concreto que nos muestra el incumplimiento de los deberes asignados por ley a los municipios. En el caso del pueblo cavineño, de las seis comunidades visitadas, sólo la comunidad Buen Destino se beneficia con el desayuno escolar, de cuya preparación se encargan las mujeres. Para ello, las mujeres se organizaron y elaboraron un rol de preparación del desayuno que consiste en mazamoras y en algunos casos pan (siempre y cuando la Alcaldía les proporcione harina). Entre los mosetenes de Pilón Lajas, de las siete unidades educativas visitadas, sólo cuatro (Carmen Florida, San Luis Chico, Alto Colorado y 2 de Agosto) reciben desayuno escolar, cuya preparación se encuentra a cargo de la esposa del presidente de la Junta Escolar o del corregidor de la comunidad. El desayuno escolar en esta zona consiste en arroz con leche, pan con leche o payuje con leche.

Por otra parte, en la región de estudio, los padres de familia también participan en la alimentación de los profesores, con excepción del pueblo movima, donde todos los profesores se encargan de su propia alimentación o, de lo contrario, se pensionan y alojan en la casa de los comunarios pagando un alquiler. Sin embargo, en el caso del pueblo takana se observó que en la comunidad Villa Alcira los padres de familia se responsabilizaban de la alimentación del docente, en el marco de un convenio entre él y la comunidad, donde a cambio de impartir clases en cuarto y quinto curso de manera gratuita, los comunarios le brindan alimentación. En el pueblo tsimane', las observaciones realizadas permiten afirmar que los padres de familia no colaboran con los profesores foráneos con la alimentación. Ellos llevan sus propios víveres hasta la comunidad para la semana de clases. En cambio, los profesores tsimane' gozan de mayores prerrogativas en cuanto a la alimentación puesto que los padres de familia les facilitan los alimentos del día.

En el pueblo cavineño, los docentes originarios de la región tienen sus propias viviendas y cumplen con las actividades que caracterizan a cualquier comunario; por lo tanto, son ellos mismos quienes se encargan de su alimentación.

No obstante, el caso más singular es el de los mosetenes de Covendo, donde, según los testimonios, la alimentación proporcionada por la comunidad a los docentes es producto de las presiones y amenazas de suspender la enseñanza por parte de los maestros:

Solamente vienen por sueldo los profesores. No vienen con vocación de enseñar, por lo que no les hemos dado comida este año. Ya no querían enseñar, ya han hecho paro, querían hacer huelga, querían que se les dé comida. A una reunión que he ido yo dicen: 'Si no nos dan comida no vamos a ceder ni una hora más, ni minutos'. Entonces, hemos cedido otra vez de darles comida. Ahora les damos el almuerzo, ahora recién están pasando clases normal. Más primero les hemos cortado la comida en el mes de abril, casi unos tres meses les hemos cortado, en febrero, marzo, abril. Nosotros tenemos 90 horas de trabajo. Más de eso no podemos pasar porque somos profesionales; entonces si es que no nos atienden, no nos colaboran, no vamos a ceder, entonces nosotros hemos dicho qué bueno, les vamos a dar el almuerzo, pero que no los enseñen a nuestros hijos y de eso ya han quedado de acuerdo con enseñar, y ahora están tranquilos también. (Ent. RM, Covendo, 26.07.06)

Por su parte, en la comunidad de San José de Covendo los comunarios rotan el turno en la preparación de los alimentos para el profesor de acuerdo al orden de los lotes que cada familia tiene, sin importar si ésta tiene o no hijos en la escuela. Así, de acuerdo al croquis de los lotes, cada familia se hace cargo de la alimentación de todos los profesores

durante la semana. Sin embargo, los fines de semana son las autoridades comunales quienes toman a su cargo la preparación y dotación de los alimentos a los profesores. Del mismo modo, los padres de familia se encargan de la dotación de colchones y catres para los profesores, como se explicita a continuación:

Les hemos ayudado, les hemos dado colchón a cada uno, eso nos han exigido, 'no nos dan colchón nos vamos' nos han dicho; sí, son fregados. Nos hemos acotado a 5 bolivianos por comunario, nosotros hemos comprado colchón para cada uno, les hemos dado catre, colchón, esas payasas de La Paz hemos comprado; si no se les atiende así ellos quieren irse. Por eso es la razón de que nosotros estamos luchando de que nuestros bachilleres sean profesores. Los que se vienen del altiplano dicen: 'No me dan comida me voy, no me dan colchón me voy', eso dicen ellos, por eso lo que pedimos nosotros es que nuestros hijos sean profesores y que vengan aquí a enseñar a nuestros propios hijos, a nuestra propia comunidad. (Ent. RM, Covendo, 26.07.06)

De esta manera, se ponen en evidencia las exigencias que los profesores han impuesto sobre los padres de familia en las comunidades mosetenes. La importancia que los padres de familia le otorgan a la educación influye para que no asuman una posición más determinante frente a las exigencias de los profesores, pues temen perder el ítem si el docente se va. Sin embargo, también es clara la demanda del pueblo mosetén de formar sus propios maestros que estén más comprometidos con la educación de los niños mosetenes.

Ahora bien, otro tipo de participación en educación por parte de los padres de familia tiene que ver con la ayuda en las tareas escolares a sus hijos. Los padres de familia que han tenido una formación, por lo menos hasta primaria, tienen la capacidad de

colaborar a sus hijos cuando se les presentan dificultades en la escuela. Sin embargo, una vez que el niño ha excedido el grado de formación de sus padres, éste debe desarrollar con independencia el aprendizaje y el cumplimiento de los deberes escolares, como ilustra el siguiente testimonio.

No, siempre uno le ayuda; por ejemplo, mi hijo cuando estaba en 1ro., 2do., 3ro.; yo estudié hasta 3er. curso nomás, entonces hasta ese curso le entiendo. [...] Pero cuando les dan tarea, yo con mi mujer [les preguntamos]: ¿tienen tarea?, 'tenemos tarea', 'entonces haga su tarea'. O [los hijos nos dicen]: 'Mamá no puedo aquí', y si yo lo conozco [les explico]: 'Hijo esto, esto, esto es así', pero a mi ya no, digamos, mi hijo está en 5to., ya bueno, yo no le puedo decir: 'Así hágalo'. No puedo ayudarlo ya porque yo ya no conozco, yo ya no sé cómo le puedo hacer, pero hasta donde yo conozco, yo le ayudo. (Ent. AC, Misión Cavinás, 02.07.06)

En este sentido, la ayuda de los padres en las tareas de sus hijos no está determinada por el género, sino por la formación y el interés que los padres de familia prestan a la educación de sus hijos. Hay muchos padres que debido al grado de alfabetización que tienen no pueden ayudar a sus hijos en las tareas escolares, por lo cual una construcción curricular adecuada a los conocimientos indígenas no sólo aumentaría la autoestima del niño indígena que asiste a la escuela, sino también facilitaría la participación de los padres en la educación de sus hijos, dejando de ser ésta una atribución exclusiva de la escuela y contribuyendo de verdad a la formación de una comunidad de aprendizaje.

4.3.6. Lenguas en el ambiente escolar

La situación lingüística de las unidades educativas es compleja por cuanto existen diversas realidades

lingüísticas que involucran tanto a los docentes como a los alumnos. Así, en el pueblo takana la única lengua de instrucción en las aulas es el castellano, puesto que tanto maestros como estudiantes son castellano hablantes. Sin embargo, existe una presencia masiva de maestros aymara y quechua hablantes, y pese a que las opiniones de los padres de familia no son contrarias al origen de los profesores, se quejan de la interferencia lingüística producida por su lengua materna en el castellano, como lo expresa el siguiente testimonio:

Bueno, está algo un poco mejor, está algo adelantado de la educación para los niños, hemos tenido un profesor, claro que es quechuista, creo, o aimarista, pero siempre como dice la persona venida de paceña o de Cochabamba habla un poco más delgada, por decir nombrar un nombre Freddy, el colla, el paisano habla Fridi, atravesadito habla. (Ent. VA, San Pedro, 23.06.06)

No obstante, este fenómeno no se presenta como un obstáculo para la comprensión de los contenidos expuestos por el maestro. Lo que sí es preocupante es la predominancia del castellano en las comunidades takanas, frente a una ausencia total de la lengua indígena en las unidades educativas de las comunidades visitadas.

En el pueblo movima, de manera similar, la lengua predominante dentro de las aulas es el castellano. Sin embargo, llama la atención que en la comunidad Jasschaja, donde ocho de los diez niños que asisten a la escuela son bilingües en lengua indígena y en castellano, la profesora es monolingüe en castellano. Por el contrario, en comunidades como Coquinal y Las Maravillas existen dos profesores bilingües que trabajan con una población estudiantil 100% castellano hablante, lo que evidencia que las autoridades educativas ignoran la realidad lingüística de los pueblos

indígenas de la Amazonia al momento de asignar los docentes a las comunidades.

Por su parte, en el pueblo cavineño es posible dividir a los docentes en dos grupos: los docentes foráneos castellano hablantes y los docentes de origen cavineño. Este último grupo se caracteriza por estar conformado por profesores que emplean la lengua indígena en el aula, frente a quienes no la emplean. Evidentemente, en el caso de los profesores foráneos, la lengua que se emplea en el aula es el castellano, como sucede en Campo Bolívar. Sin embargo, al igual que en el pueblo movima, en comunidades como San Miguel, con un alto porcentaje de alumnos bilingües, la profesora es castellano hablante. Ahora bien, respecto a los docentes de origen cavineño es necesario resaltar que muchos de ellos tienen como lengua materna el castellano y, pese a estar establecidos en las comunidades durante muchos años y en constante contacto con la lengua indígena, no desarrollaron la oralidad de la lengua nativa, aunque sí un alto grado de comprensión de ella. Del mismo modo, estos docentes admiten que tienen conocimiento de ciertos términos que emplean en sus clases sobre todo para verificar la comprensión de los alumnos, como afirma el siguiente testimonio:

Por ejemplo, cuando explico una cosa les digo: ¿bakawa?, ¿entendiste?, ¿bakawa? Entonces, si ellos me dicen sí, bueno, sigo explicando. Hay algunas palabras que hablo. (Ent. Prof. CA, Unidad Educativa 9 de Agosto, Baketi, 03.08.06)

Sin duda, el limitado repertorio verbal que poseen los docentes en la lengua originaria es el resultado del contacto continuo con la misma en sus años de convivencia en las comunidades donde la lengua de interacción entre comunarios es, predominantemente, el cavineño. Sin embargo, otra de las razones por la que los profesores cavineños no emplean la lengua originaria en las aulas es la falta de materiales educativos en lengua indígena.

Por ejemplo, en la Unidad Educativa Calixto Tabo de la comunidad Misión Cavinás existe un profesor bilingüe formado por el ILV que emplea el castellano para la enseñanza de los contenidos curriculares, pero en tiempos de descanso, horas cívicas y otros espacios libres enseña el cavineño a partir de los escasos textos en lengua originaria con que cuenta la escuela⁶. En cuanto a las unidades educativas de Buen Destino y California, ambas cuentan con dos profesores bilingües; sin embargo, la lengua que predomina en sus clases es el castellano, aunque emplean la lengua originaria como instrumento de comunicación para hacer algunas aclaraciones, por ejemplo cuando los niños no comprenden el nombre de algún animal en castellano. No obstante, en Buen Destino fue posible observar que la maestra de primer ciclo emplea el poco material existente en lengua originaria con fines lúdicos. Así, los textos son repartidos a los niños por grupos, de manera que se da paso a la lectura libre, tomando en cuenta los gráficos del texto, y así ellos reconocen al animal cuya imagen está en el texto y van nombrándolo en lengua originaria. Los niños bilingües colaboran con sus compañeros indicándoles la pronunciación de algunas palabras y contribuyendo al aprendizaje del léxico nuevo en lengua cavineña.

Respecto al pueblo tsimane', dado el alto grado de monolingüismo, la lengua de enseñanza desde 1° a 4° de primaria es el Tsimane'. No obstante, a partir del 2° grado, los maestros –tsimane' hablantes o bilingües– empiezan a introducir estructuras del castellano, que van desde palabras sueltas hasta frases cada vez más complejas, de manera que a partir del 5° curso la enseñanza sea impartida solamente en castellano, puesto que los maestros de estos grados al no pertenecer al pueblo citado no hablan la lengua tsimane'. Ahora bien, el uso de ambas lenguas en el aula se realiza en situaciones

distintas; por ejemplo, en la comunidad El Chacal el maestro de 1° a 3° grado explicaba la lección en tsimane', en tanto que repetía los ejemplos de los textos en castellano y las intervenciones de los alumnos se llevaban a cabo también en lengua originaria. Por otro lado, las interacciones de los niños dentro y fuera de aula se realizan en tsimane', debido a que la mayoría de los niños tienen como lengua materna la lengua originaria. No obstante, pese a la predisposición de padres y profesores por la enseñanza del castellano a partir de segundo o tercer grado de primaria, en comunidades alejadas la única lengua empleada para la enseñanza de conocimientos curriculares es el tsimane'.

En este escenario, es necesario resaltar la forma gradual en la que se va introduciendo el castellano en la mayoría de las escuelas tsimane' en comparación con la inserción abrupta del castellano en contextos monolingües durante la historia de la educación de los pueblos indígenas amazónicos. Como antes se mencionó, la lengua expresa una visión del mundo y la organización del pensamiento; por lo tanto, la enseñanza en lengua originaria no sólo permite a los niños comprender con facilidad los contenidos desarrollados por el docente, sino también posibilita a los niños reflexionar en su propio sistema y a partir de su propia lógica de pensamiento.

Ahora bien, en el pueblo mosetén de la TCO Pilón Lajas la lengua indígena es empleada en el aula sólo en las unidades educativas Puente Yucumo y Alto Colorado, aunque sólo durante el primer ciclo. A partir del segundo ciclo, los maestros emplean, simultáneamente, el castellano y el tsimane'-mosetén. En estas dos comunidades, al igual que en el pueblo tsimane', el castellano es introducido gradualmente, sin sobreponer una lengua sobre la otra. En las otras cinco unidades educativas visitadas la enseñanza se desarrolla en castellano pese a los

6 Nos referimos a los textos del ILV *Yusuja quisarati juque. Versículo cuana emepeque. Versículos escogidos de la palabra de Dios. Cavineña-Castellano*. Cochabamba, 1985. Publicaciones Nueva Vida, *Isaraisara Necabahuityati. Aprendamos a leer*. Cavineña, Segunda Edición, 1992.

altos índices de monolingüismo entre los niños, siendo ésta una de las razones por las que los niños se ven obligados a repetir los primeros cursos por dos o tres años consecutivos, puesto que la lengua deviene en una limitación para la comprensión de los contenidos avanzados por el profesor.

En las unidades educativas Carmen Florida y Real Beni, la lengua materna de los niños es el castellano, por lo que no existe ningún tipo de contradicción entre la realidad lingüística del maestro y la de los niños. Similar a la realidad de este pueblo, en el pueblo mosetén de Covendo la enseñanza en las unidades educativas observadas se desarrolla en castellano, puesto que la mayoría de los niños tienen al castellano como lengua materna. En este caso, aunque en unidades educativas como San José existen niños que hablan y entienden mosetén, los maestros de estas escuelas prefieren enseñar sólo en castellano debido a que lo consideran el único vehículo a los conocimientos “universales” y a la comunicación con la población nacional. Por su parte, los padres de familia se inclinan más hacia la enseñanza bilingüe, pues así como el castellano constituye un instrumento importante de comunicación y de acceso a fuentes de trabajo fuera de las comunidades. El aprendizaje de la lengua originaria es importante para la revitalización de la cultura y la lengua indígenas.

En suma, se ha observado que aunque las realidades lingüísticas de los pueblos amazónicos estudiados son distintas unas de otras, existen ciertos rasgos que las unen. El rasgo más evidente es que las autoridades educativas no toman en cuenta las particularidades sociolingüísticas de las comunidades durante la designación de docentes. Por otro lado, se pudo verificar que tanto en el pueblo tsimane' como en el pueblo mosetén se lleva a cabo un proceso gradual de enseñanza del castellano, aunque no todas las unidades educativas de estos pueblos se desempeñen de esa manera frente a las lenguas. Sin embargo, otro rasgo común

de estos procesos educativos bilingües es que se trata de un bilingüismo sustractivo que empieza enseñando en las lenguas nativas, pero posteriormente se introduce el castellano, olvidándose del desarrollo escrito y oral de las lenguas nativas, las que dejan de ser utilizadas después de los primeros grados de primaria, una vez que los niños ya comprenden el castellano que pasa a ser notoriamente la lengua dominante en los procesos educativos. El caso tsimane' es un ejemplo paradigmático de este bilingüismo sustractivo ya que los primeros años de escolaridad los niños son enseñados en su propia lengua para facilitar la comprensión del mensaje bíblico que los misioneros pretenden difundir. En los siguientes grados, los padres buscan a maestros castellano hablantes para que eduquen a sus hijos y así equilibrar la relación que los indígenas tienen con la sociedad nacional. En los pueblos takana y mosetén de Covendo, la presencia contundente del castellano en las aulas ha desplazado a las lenguas originarias de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que estos pueblos, en la actualidad, pretenden emprender procesos de recuperación de sus lenguas nativas mediante la escuela y la enseñanza de ella en las aulas y por medio de profesores bilingües.

4.3.7. Problemas educativos

Debido a factores diversos, como la ubicación geográfica de los pueblos estudiados, la formación tradicional de los docentes y la falta de materiales bilingües, existen numerosos problemas educativos que aquejan a las distintas unidades educativas en detrimento de una formación que permita a los niños desarrollar sus conocimientos en las mismas condiciones y con las mismas oportunidades que se dan en otros contextos, tanto urbanos como de los municipios intermedios.

En este marco, uno de los problemas más evidentes que afecta al ámbito educativo es la



Comunidad tsimane' de El Corte (Foto: Amilcar Zambrana).

condición de semiaislamiento en la que se encuentran algunas comunidades y pueblos como el cavineño, el movima y el mosetén del río Quiquibey. El difícil acceso a estas comunidades y la precariedad de los medios de transporte dificulta la comunicación, la coordinación y el relacionamiento con las autoridades educativas del distrito. De la misma manera, las comunidades takanas atraviesan las mismas dificultades por cuanto los niños deben caminar aproximadamente cinco kilómetros hasta llegar a su escuela, como en el caso de los niños de la comunidad Capaina que deben trasladarse hasta Buen Retiro, o los niños que asisten a la Unidad Educativa de Santa Fe, quienes igualmente deben transitar más o menos una hora desde Ixiamas hasta donde viven. Las grandes distancias que deben recorrer los niños van acompañadas de peligros y riesgos para sus vidas, como lo evidencia el siguiente testimonio:

El otro día habían intentado violar a una chica aquí cerca nomás del camino. La chica había corrido y gritado; por suerte hay una casa cerca, la señora había salido y los maleantes se habían escapau [...] ahora ya hay un poco de temor de enviarlos a la escuela, ellos también tienen miedo. Ni mi hija, ni mi hijo no van. (Ent. CC, Capaina, 04.08.06)

Otro ejemplo paradigmático es el de la fundación de la escuela de la comunidad mosetén de Real Beni, donde la comunidad, a pesar de la poca cantidad de niños, decidió fundar su propia escuela debido al peligro que los niños corrían cuando tenían que cruzar el río Beni para ir a clases en la comunidad takana de San Miguel. Los peligros de la navegación, sobre todo en épocas cuando el río está caudaloso, determinaron que los comunarios funden una nueva unidad educativa que

frecuentemente tiene problemas con los ítems asignados por el Estado boliviano, debido a la poca cantidad de niños existentes en la comunidad y que a veces provoca que se tenga que buscar a niños de parientes cercanos para poder alcanzar el número exigido por el Ministerio de Educación.

En este sentido, las distancias que separan a las distintas comunidades de las unidades educativas y los peligros que representa el viaje constituyen una de las razones de inasistencia escolar de los niños, pues los padres de familia prefieren evitar los riesgos a los que sus niños se ven expuestos, como las picaduras de las víboras y de otros animales del monte.

Por otra parte, la construcción de ambientes propicios para el aprendizaje representa una de las principales demandas de los actores educativos, puesto que la infraestructura de la mayoría de las unidades educativas de los pueblos estudiados se caracteriza por ser rústica y precaria (techo de hojas de palma, paredes de madera, piso de tierra). Ahora bien, en el caso de las unidades educativas cuyos materiales de construcción son más resistentes a las condiciones climatológicas de la zona (ladrillo, calamina, cemento), como en la unidad educativa cavineña de Campo Bolívar, la dimensión del ambiente no se encuentra en proporción con el número de alumnos.

De la mano de la infraestructura de los ambientes escolares, el equipamiento de aulas también se presenta como una limitación en el desarrollo de las clases y el curso que debe seguir el aprendizaje de los alumnos. Así, las unidades educativas de los pueblos movima y cavineño cuentan con bancos bipersonales en mal estado o en número tal que no abastece a la población estudiantil, por lo que, en muchos casos, los alumnos o los maestros deben aportar individualmente asientos de sus hogares, como lo observado en la unidad educativa movima de San Carlos.

Debido a que la mayoría de las aulas de las unidades educativas observadas no cuentan con el espacio apropiado, las bibliotecas de aula se encuentran en cuartos contiguos a las aulas, depósitos e incluso en las viviendas de los comunarios. De la misma manera, si bien fue posible observar rincones de aprendizaje en la mayoría de las unidades educativas visitadas, los docentes los emplean para reforzar las estrategias tradicionales de enseñanza y aprendizaje (repetición, dictado, copia). En otros casos, como en las unidades educativas cavineñas de San Miguel y 9 de Agosto, los docentes afirmaron que no emplean los rincones de aprendizaje por falta de espacio en el aula y porque las condiciones climáticas de la zona suelen destruir los papelógrafos de las aulas.

Más allá de los problemas que sin duda generan las limitaciones de espacio o equipamiento, uno de los problemas más preocupantes es la escasez de materiales educativos en lengua indígena y la falta de adecuación de sus contenidos a las necesidades educativas de cada pueblo. En los pueblos takana, movima y cavineño, los datos construidos en conjunto con los miembros de la comunidad y corroborados a través de la observación, evidencian que si bien existen escasos materiales educativos en lengua indígena, en muchos casos son instituciones como la Misión Suiza las que impulsan la producción de dicho material con el fin de evangelizar a los niños. Por lo tanto, el acceso a materiales educativos en lengua originaria representa una de las principales demandas educativas tanto de padres de familia como de los maestros:

Bueno, así como le decía, no tenemos materiales especiales para enseñar lecciones en nuestra propia lengua; por eso es que hasta el momento se sigue trabajando con los materiales en español, porque en eso tenemos, pero en nuestra propia lengua no tenemos, y

eso es la necesidad que hay, porque no tenemos todavía material para enseñar a los niños, no tienen los profesores dentro de nuestra comunidad, entonces eso es lo que hace falta. (Ent. JLN., Baketi, 27.06.06)

En este marco, es evidente que los escasos materiales educativos bilingües proporcionados por las instituciones religiosas no contribuyen al desarrollo de los conocimientos que los niños requieren para su formación, puesto que, como se ha visto, el principal objetivo de estos textos es lograr la evangelización de los niños. De la misma manera, aunque en el pueblo tsimane' existe una gran cantidad de materiales disponibles en lengua originaria, éstos, al haber sido elaborados por la Misión Evangélica Suiza, están también dirigidos a la evangelización y promueven una continua condena de los rasgos culturales originarios.

Por todos estos motivos, la lengua de los maestros frente a la realidad lingüística de los niños en edad escolar constituye uno de los problemas más grandes a nivel educativo. Con excepción del pueblo takana, donde la mayoría los niños en edad escolar son monolingües en castellano, los niños de los pueblos estudiados enfrentan a diario en sus aulas la dificultad de comprensión del castellano, debido a que muchos de los profesores tienen como lengua materna el castellano. Por ejemplo, en algunas unidades educativas como Asunción del Quiquibey y Cooperativa Tsimane' (mosetenes), Jasschaja (movima), El Chacal (tsimane') y San Miguel (cavineño), donde la mayoría de los niños tiene como lengua materna una lengua indígena, existen muchas dificultades para decodificar la lengua que el profesor emplea en la enseñanza. El siguiente testimonio es un ejemplo paradigmático de esta situación:

Yo estoy aprendiendo en castellano de poco, para mí es difícil aprender el castellano en la escuela. Cuando ya

estoy tres años en la escuela, recién puedo entender un poco al profesor. (Ent. GC., Puente Yucumo, 26.07.06)

Es en el curso de los años escolares que los niños van apropiándose del castellano, puesto que se encuentran en contacto diario con esta lengua en las aulas. No obstante, al menos en los primeros años, la falta de conocimiento de la lengua indígena por parte de los profesores se presenta como una limitación y un problema, no sólo de comunicación con los estudiantes, sino también en la transmisión de los conocimientos curriculares, ya que los niños primero deben aprender la segunda lengua para recién empezar a comprender los contenidos que el maestro enseña en las aulas. Además, si consideramos que la lengua es también una determinada forma de pensar y comprender el mundo, podemos inferir que sin la lengua nativa los conocimientos propios de los pueblos estudiados tampoco son tratados en el aula.

Otro de los problemas detectados en las unidades educativas visitadas es la falta de cursos superiores, lo cual provoca que los niños tengan que interrumpir su formación escolar a veces incluso sin concluir la educación primaria, por no contar con los cursos superiores a los cuales asistir en su comunidad. El siguiente testimonio es un claro ejemplo de esta situación y de la falta de políticas de Estado y municipales para la solución de este agudo problema:

Bueno, hasta ahora nosotros... que tenemos la educación, la situación es de que acá nosotros no tenemos una educación o una enseñanza a profundidad, porque solamente los hijos acá se... o sea, llegan hasta el nivel, solamente hasta 6to. curso, o sea hasta 8°. Solamente hasta ahí, porque no tenemos una educación, así como le digo. Estamos algo olvidados, puedo decir de nuestro municipio precisamente, porque sufrimos de la educación

por nuestros hijos, porque en el campo se necesita apoyo más que todo de parte de los municipios para que haya un adelanto en nuestra educación, porque tenemos muchos jóvenes que, o muchos hijos, solamente llegan hasta 6º, hasta 8º. De ahí ya no tienen dónde más mandar a nuestros hijos a la escuela para que ellos sigan estudiando, y eso es nuestro problema, porque donde nosotros pertenecemos, nuestro municipio no nos apoyan. No tenemos una buena educación hasta el momento dentro de nuestra comunidad; por eso es que sufrimos sobre la educación, y porque estamos muy olvidados, y por eso estamos siempre con nuestros propios esfuerzos, como queriendo hacer, pero falta el apoyo del municipio, dentro de acá, de nuestras comunidades, porque en el campo, así como usted lo está viendo, estamos muy alejados del pueblo. Entonces, ese es el problema que sufrimos en cuestión de la educación. (Ent. JLN, Baketi, 27.06.06)

En todas las comunidades de los pueblos estudiados los cursos con los que cuenta cada unidad educativa llega en algunos casos hasta 8º, aunque en algunas comunidades takanas como San Silvestre sólo se cuenta con cursos de 1º a 3º (para mayores detalles ver las estadísticas en el acápite 4.2 Escuela). Evidentemente, este es uno de los motivos por los que los padres de familia deciden enviar a sus hijos a las unidades educativas centrales donde pueden continuar sus estudios o, en el caso de que la familia cuente con los recursos económicos necesarios y tengan parientes viviendo fuera de la comunidad, envían a sus hijos a poblaciones cercanas como Rurrenabaque, San Borja o Riberalta, de manera que puedan concluir satisfactoriamente sus estudios secundarios y obtener, excepcionalmente, el título de bachiller. Ahora bien, en muchos casos a los padres no les es posible solventar la continuidad de los estudios de

sus hijos, por lo que el alumno va repitiendo constantemente el mismo curso como se muestra en el siguiente testimonio:

Aquí había hasta 5º grado más antes, pero ahora hay hasta tercero; en mi época yo tuve que repetir 3 veces 5º porque no había más cursos, y ahí nomás me quedé. (Ent. RY, Capaina, 31.07.06)

Este problema educativo está estrechamente ligado a la falta de ítems en algunas escuelas takanas o cavineñas donde el número de alumnos no es suficiente para cumplir los requisitos del Ministerio de Educación. Así, en algunas comunidades como Santa Fe, los comunarios decidieron prestarse alumnos de Ixiamas para poder mantener el ítem del docente (gestión 2006). En otros casos como la unidad educativa San Miguel (takana), donde no existe ítem para un maestro destinado al segundo ciclo, los docentes de primer ciclo deben turnarse para desarrollar las clases.

El manejo del aula multigrado podría considerarse un problema (para más detalles ver la sección 4.3.4. Aula multigrado).

Otro de los problemas educativos que fue posible identificar en el estudio es la inasistencia escolar que tiene su origen en los fenómenos de la movilidad social y territorial que llevan a cabo muchas familias principalmente por motivos de trabajo. Al respecto, recogimos el siguiente testimonio en el pueblo mosetén de la TCO Pílon Lajas:

Hay a veces de los padres de familia cada año esto de que ha pasado. Hay algunos padres de familia no les gusta estar o quieren ir a trabajar con toda su familia, es que es problema pa' los niños mismos de ellos. Nosotros como junta siempre le decimos que no falten sus hijos, que estén todos los días asistiendo, pero siempre el padre que

tiene su chaco más allá o quiere trabajar digamos otra cosa se va con toda la familia, con todos los hijos. Ese problema pa' los maestros y toda la comunidad y para nosotros como junta porque es un perjuicio que le hacen a sus mismos hijos que deberían hacer porque cada padre debíamos de velar nuestros hijos para que siga aprendiendo más, que falte en los días de clase. Entonces eso ha habido siempre acá, siempre faltan o los llevan o los retiran o no dicen que los voy a retirar, se van nomás. (Ent, AC, Asunción, 20.06.06)

Los niños en edad escolar se ven condicionados a las actividades laborales de sus padres, como expresa el testimonio anterior. Además, como sucede en el pueblo tsimane', muchos niños dejan de ir a la escuela en época de cacería y pesca puesto que tienen la obligación de acompañar y colaborar a sus padres en tales actividades que son muy importantes para la subsistencia de su familia.

Finalmente, en las unidades educativas de los pueblos visitados coinciden en que existe irregularidad en la asistencia y cumplimiento del calendario escolar por parte de los maestros. Por ejemplo, en la comunidad tsimane' Los Manguitos la profesora regresa a San Borja –donde tiene su vivienda– el día miércoles, para retornar el día domingo por la noche y reincorporarse a clases el día lunes. Las frecuentes ausencias de los docentes, debido a sus viajes para ir a cobrar sus sueldos a las sedes de los distritos educativos, interrumpen las clases por varios días debido a las distancias existentes desde las comunidades y las dificultades que presentan las vías de comunicación, generalmente por río en algunas comunidades, y en la mayoría de los casos en la época de lluvias debido a la intransitabilidad de los precarios caminos carreteros.

En varias comunidades cavineñas, los testimonios reflejan que los profesores vuelven incluso un mes

después de la fecha de inicio de clases luego de las vacaciones invernales o de fin de año. Por lo tanto, los profesores no respetan los cinco días reglamentarios de clases por semana, de manera que los niños se ven perjudicados en su formación, al ver que el tiempo real de labores escolares disminuye considerablemente. El problema del incumplimiento docente es uno de los principales problemas que afecta a la calidad del aprendizaje de los niños de los pueblos indígenas estudiados.

De la misma manera, en los pueblos que formaron parte del trabajo de campo el número de docentes interinos (69) se encuentra claramente por encima de los docentes titulares (66) (ver 4.2.3 Docentes). En este sentido, la profesionalización de los maestros también representa una de las demandas prioritarias de los miembros de las comunidades visitadas:

Bueno, de otra parte lo que le falta a la comunidad es capacitar a nuestros profesores, porque algunos de nuestros profesores es gente de la comunidad, no son normalistas, entonces yo pienso que si la gente de aquí entra a la normal yo pienso que puede mejorar, es lo que nosotros estamos procurando tener; por ejemplo, mis hijos están estudiando en Riberalta, no tengo ningún hijo aquí en la escuela, todos están allá; lo que estoy haciendo es capacitar a ellos más, para que tengamos a esa gente capacitada en nuestra comunidad. (Ent. MC., Buen Destino, 20.08.06)

Como se puede observar, la formación de los docentes, en la percepción de los padres, está ligada al mejoramiento de la calidad educativa en las aulas. El deseo de los padres de familia es que sus hijos puedan acceder a una educación que a futuro pueda permitirles cambiar las condiciones económicas actuales de sus familias, a través de una educación de calidad.

4.3.8. Experiencias de EIB en el ámbito escolar

En la actualidad, son pocas las unidades educativas visitadas que han implementado la Educación Intercultural Bilingüe en sus aulas, según lo establecido por la Reforma Educativa. Sin embargo, en el pueblo cavineño, durante la presencia de las misioneras E. Camp y M. Liccardi del Instituto Lingüístico de Verano⁷ (ILV), los cavineños estuvieron en contacto con la educación bilingüe, pues se llevaban a cabo procesos de formación y capacitación de profesores bilingües cavineños, además de la elaboración de textos en lengua originaria. De la misma manera, aunque en menor medida, la Misión Evangélica Suiza (MES), a cuyo cargo se encontraba el pueblo cavineño luego de la partida del ILV, también contribuyó en la producción y reedición de algunos textos, aunque éstos tenían un objetivo netamente evangelizador. En este sentido, ambas instituciones, más allá de sus fines religiosos, sentaron las bases de lo que más adelante constituiría la actual educación bilingüe.

En el caso de los pueblos takana y movima, no fue posible identificar ninguna experiencia en cuanto a la EIB. Respecto al pueblo tsimane', los testimonios reflejan que las capacitaciones en EIB impulsadas por la Misión Evangélica Nuevas Tribus (MENT) estuvieron dirigidas solamente a los docentes que hablan tsimane'. Por eso, los profesores castellano hablantes identifican a la EIB como un fenómeno educativo en el que los únicos protagonistas son los profesores oriundos de la zona; así lo expresa el siguiente testimonio:

Lo de la educación Intercultural bilingüe es más para los profesores tsimane', no para nosotros. (Ent. HP, San Miguel del Martirio, 24.08.06)

Existen cuatro unidades educativas centrales bilingües en el pueblo tsimane' que atienden a la

mayoría de las comunidades, y si bien la enseñanza parte siempre de la lengua indígena, en las aulas se introduce poco a poco el castellano hasta consolidarla como la lengua oficial de la enseñanza formal. Sin embargo, hay una efectiva revalorización de la lengua tsimane', una fuente alternativa de trabajo que es valorada por la comunidad local. El maestro tsimane', la mayoría de las veces sin formación superior, es partícipe, por medio de la lengua, del proceso educativo. Así, la lengua es fuente de prestigio social. Si bien pudo estar ausente la interculturalidad en esos procesos educativos de la misión Nuevas Tribus, el bilingüismo sí fue un hito importante en la historia lingüística de este pueblo, dado que hasta el día de hoy existen esos primeros maestros bilingües formados primero por el ILV y luego por las misión Nuevas Tribus, y si bien éstos han sido desplazados por especialistas más jóvenes en tsimane', tuvieron gran significación en la historia de la escritura de la lengua tsimane'.

Por su parte, en el pueblo mosetén de la TCO Pílon Lajas si bien existe un número significativo de hablantes de la lengua indígena, tampoco se han llevado a cabo experiencias concretas en EIB, aunque dos de sus maestros –en las unidades educativas Cooperativa Tsimane' y Alto Colorado– tienen formación en EIB con la intervención del ILV. En el caso de los mosetenes de Covendo, aunque tampoco existen experiencias recientes de EIB, algunos maestros se encuentran impulsando la revitalización de prácticas culturales, como la danza y la artesanía a través de concursos o abriendo espacios en las horas cívicas de las escuelas para que los niños entren en contacto con su propia cultura. Por ejemplo, en la Unidad Educativa San José de Covendo, los docentes llevan a cabo presentaciones de las danzas típicas mosetén (el mono, el oso, el jochi, la garza, etc.) en las horas cívicas del 6 de Agosto. Si bien estos esfuerzos

7 Esta institución también trabajó con otros pueblos indígenas como los araona, chácobo y takana, entre otros.

pueden ser caracterizados como folclóricos, se considera que son iniciativas importantes y los primeros pasos para trabajar la interculturalidad en las escuelas, procesos que tendrán que ser fortalecidos y profundizados.

Hasta aquí hemos visto que los primeros intentos por llevar a cabo una educación bilingüe en las distintas unidades educativas de los pueblos visitados están en estrecha relación con instituciones religiosas que se establecieron en las comunidades indígenas a fin de establecer definitivamente la religión que profesan. En este sentido, tanto el ILV, como la MENT y la MES fueron las primeras instituciones que impulsaron la educación bilingüe, siendo la base de esta educación más el bilingüismo sustractivo que la interculturalidad. Asimismo, todas las experiencias en educación bilingüe mencionadas estaban centradas en la lengua indígena, ignorando la enseñanza de los conocimientos locales de los niños y las metodologías con la que éstos aprenden de sus padres y personas mayores. En este sentido, el actual concepto de diversificación curricular –que forma parte de la educación bilingüe– se encontraba ausente en las prácticas educativas impulsadas por las instituciones evangélicas mencionadas.

4.3.9. Materiales

Cuando hablamos de materiales educativos nos referimos a todos aquellos recursos didácticos y pedagógicos que permiten que los niños establezcan redes de comprensión entre lo que ya conocen y lo que están en posibilidades de conocer mediante métodos, estrategias y actividades organizadas y seleccionadas con una intencionalidad educativa concreta.

En el caso de los pueblos étnicos estudiados, la sistematización de conocimientos y saberes de los textos, mapas, revistas, cuentos, cuadros y cuadernos escolares corresponden a dominios de conocimiento que están caracterizados como

campos disciplinarios ordenados e ideados bajo criterios de clasificación (taxonomías) ajenos a la cultura local, con una forma particular de ver, interpretar y participar en el mundo de la cultura universal (la de la cultura hispanohablante), y en directa relación con procesos de transformación históricos, económicos y socioculturales de la sociedad nacional, que produce así una sociedad estratificada en sus clases sociales, en sus prácticas epistemológicas y enmarañada de actos sociales excluyentes y desiguales.

Otra cosa son los materiales “auxiliares”, es decir, los que contribuyen a la construcción de conocimientos psicotécnicos y los que, mediante un proceso de apropiación psicológico por parte del estudiante, le permiten hacer suyos los nuevos conocimientos disciplinarios a través de actividades planificadas y dirigidas por sus maestros de manera que los materiales se convierten en mediadores de su aprendizaje (Bixio 2002:37). Entre estos materiales tenemos ábacos, lotas, maíces, piedras, lápices, pizarras, marcadores, hojas pliegue y oficio, pelotas, cuerdas, etc. Por ejemplo, las semillas son



Dos niños dibujando en el suelo. (Foto: Verónica Tejerina)

empleadas para reforzar y facilitar la enseñanza de matemáticas a los niños, en tanto que las hojas y los marcadores casi siempre son empleadas para incentivar la creatividad de los niños a través de la elaboración de manualidades y dibujos.

En primer lugar, cabe resaltar que todas las unidades educativas visitadas cuentan con material educativo proporcionado por la Reforma Educativa (módulos, cuentos, etc.). Sin embargo, fue posible observar que en muy pocos casos los módulos se convierten en el texto base para el desarrollo de las clases, pues el fenómeno recurrente en las aulas de las unidades educativas observadas es que los módulos son empleados para hacer dictados, copias o manualidades y no se los utiliza según su concepción constructivista y sus metodologías participativas y dinámicas. Los módulos de la Reforma Educativa son empleados por algunos profesores, como en el caso las unidades educativas de Piraquinal (movima) y Campo Bolívar (cavineño), como textos de apoyo para el método silábico. Así, una vez que los docentes avanzan ciertas sílabas reparten los módulos para que los niños busquen palabras que contengan la sílaba avanzada.

Por el contrario, los materiales más empleados identificados en las unidades educativas visitadas son los textos publicados por las editoriales Bruño, Santillana, Don Bosco, Coquito, La Hoguera, Flores, Pablito y Paola, Alma de Niño, Semilla, Alborada y Mink'a.

Asimismo, se puede observar que varios docentes aún desarrollan sus clases a partir de *leccionarios* que van empleando cada año con diferentes cursos, es decir, antiguos cuadernos que año tras año los docentes van repitiendo a los niños con los mismos ejercicios y con aprendizajes basados en la repetición.

Con respecto a los módulos, además, hay una posición evidente en la que convergen varios docentes respecto a su empleo en el aula:

muchos de ellos se oponen a emplearlos, sea porque no tienen formación en el manejo de los mismos, o porque consideran que el avance se desarrolla más lentamente, como ilustra el siguiente testimonio:

O sea, el año pasado tuve más alumnos que ahora, hemos trabajado más con módulos de primer año hasta tercer año y casi no he visto el aprendizaje de los niños, claro que siempre hay, pero poco, he visto ¿no? Ahora, por eso he dejado un poco a un lado los módulos y ahora estoy avanzando con editorial Don Bosco y he visto a los alumnos que ya aprendieron más, leen mejor, escriben, ellos más bien desean escribir ya más ligero, porque en los módulos hay trabajo que hay que hacer, dibujos, hacer un trabajo, claro que escriben también, es porque un poco ya no lo utilizo el módulo, no mucho; un día utilizo el módulo, otro día otro libro, así trabajo. De primero siempre trabajo nomás con módulos, sólo con módulos trabajo con los de primero. De segundo y tercero es que trabajo más con Don Bosco y a veces también con módulos. Más trabajo con los más chiquitos los módulos. (Ent. Prof. C.A., Escuela Buen Destino, 14.08.06)

Posiblemente, tomando en cuenta que los módulos impulsan el desarrollo de la capacidad creativa de los niños, algunos maestros prefieren emplearlos con los niños más pequeños de los primeros grados, en tanto que con los niños de ciclos superiores el empleo de este material educativo supone, como se dice al principio del testimonio, un avance más lento. Al parecer, por ese motivo el maestro combina el uso de módulos con otros libros, aunque no perciba la ventaja de las actividades constructivistas de los módulos donde el aprendizaje mecánico puede ser más lento, pero el niño gana la comprensión y la capacidad de análisis.

Sin embargo, es evidente que el empleo de módulos requiere de la construcción de un ambiente de aprendizaje activo y participativo, donde el rol del profesor cambia drásticamente; éste es uno de los motivos por los cuales muchos docentes, a nivel nacional, han rechazado el uso del material de la Reforma Educativa, puesto que aún no existe un compromiso y voluntad expresas de cambiar los antiguos paradigmas educativos y cambiar las actitudes y las metodologías. Así, no debería perderse de vista que los materiales de la Reforma Educativa reflejan realidades desconocidas para los niños de la Amazonia, por lo que algunos profesores arguyen que no es posible avanzar las lecciones propuestas por los módulos en tanto reproducen prácticas, terminologías y costumbres propias de los pueblos aimara, quechua y guaraní. Testimonios recogidos en las unidades educativas de los pueblos takana y cavineño expresan que la dificultad de acceder a los materiales de escritorio que los módulos exigen para las actividades, es otro de los factores que incide en que los maestros se nieguen a emplearlos en el aula.

Entre los padres de familia, existen posiciones opuestas y contradictorias frente al uso de los módulos en el aula, ya que para algunos los módulos representan una forma de desarrollar más conocimiento en sus niños, por lo que demandan que los maestros empleen esos materiales en el aula. Por el contrario, otros padres de familia consideran que los módulos representan una pérdida de tiempo para los niños, como lo ilustra el siguiente testimonio:

Los módulos tratan más de la juguetería, y también hay que ocupar más de los materiales. Como acá es de escaso recurso económico, ese módulo puede usar, ese sirve para la ciudad, en ciudad hay toda cosa para comprar, entonces ahí se puede jugar... entonces, mucho con los padres de familia entramos en el acuerdo, mucho juguetería es con este módulo, mucho juego, ya no hay

aprendizaje con la juguetería, puro juego nomás, por eso casi ya no usamos mucho, pero usamos a veces. (Ent. Prof. DQ, San Pedro, 23.06.06)

Según el testimonio, los docentes consideran que los módulos de la Reforma Educativa no están orientados a la enseñanza de contenidos curriculares, sino a actividades puramente lúdicas que perjudican y atrasan el aprendizaje de los alumnos. El maestro tradicional no tiene la sensibilidad para cambiar de método memorístico y aceptar el enfoque lúdico y constructivista de la Reforma, basado en ejercicios que fomentan la creatividad del niño y lo predisponen a la solución de problemas concretos. Así también, el uso de módulos representa gastos extras para los padres de familia, como la compra de papeles de colores, pegamentos, lápices y pinturas, y por esta razón asumen que su empleo está restringido a las zonas urbanas donde, evidentemente, tienen mayores posibilidades económicas para complementar los ejercicios que impulsan los módulos.

Ahora bien, respecto a los materiales existentes en lengua originaria, el pueblo Tsimane' trabaja con el texto **Tsun ra' chija** (*Vamos a saber*) 1, 2 y 3, además del texto de gramática titulado **Ji' chäyitidye' Napos Peyacdye** (*Aprendizaje de la lengua de los castellanos hablantes*) empleado para la enseñanza de verbos y estructuras gramaticales comunes a cuarto año de primaria. Asimismo, en el área de religión se emplean las traducciones en lengua originaria de la Biblia, así como el texto **Jen' sí pëyadye'** (La palabra de Dios, versículos del Antiguo y Nuevo Testamento).

Por su parte, la mayoría de las unidades educativas cavineñas visitadas cuenta con los siguientes textos en sus respectivas bibliotecas de aula:

ILV, *Yusuja quisarati juque. Versículo cuana emepeque. Versículos escogidos de la palabra de Dios.*

Cavineña-Castellano. Cochabamba, 1985.

Sociedad Bíblica Boliviana, *Dutya Aniyaque Atanacuaque. La Creación*. Cuaderno para colorear en Cavineño. Serie 1: Pintemos. Antiguo Testamento, Cochabamba, 2000.

Sociedad Bíblica Boliviana, *Jesús ebacuanana. El niño Jesús*. Cuaderno para colorear en Cavineño 1 Serie: Pintemos. Nuevo Testamento, Cochabamba, 2000.

Publicaciones Nueva Vida, *Isaraisara Necabahuityati. Aprendamos a leer*. Cavineña, Segunda Edición, 1992.

Aunque estos textos están presentes en gran parte de las bibliotecas de aula de las unidades educativas visitadas, sólo son empleados en las unidades educativas Buen Destino y Calixto Tabo. Al igual que el caso tsimane', estos textos están orientados a la evangelización de los niños; sin embargo, este fenómeno no se desarrolla de manera tan contundente como en las aulas tsimane', puesto que los docentes cavineños se concentran más en el aprendizaje del léxico en lengua nativa que en evangelizar a los niños.

No obstante, como se mencionó en acápites precedentes, las unidades educativas del pueblo tsimane' emplean su material educativo en lengua originaria para el desarrollo de sus clases. En este caso, aunque los textos y materiales elaborados por la MENT impulsan el uso de la lengua entre los alumnos, cabe resaltar que los rasgos culturales de este pueblo se encuentran ausentes, puesto que:

Los misioneros dicen que esas ideas, esos pensamientos que tienen los antiguos, o sea, los abuelos (tradiciones) no sirven, porque no van a ir a la salvación con Dios, como dice la Biblia. Las costumbres, las tradiciones que hacen cada lengua que hay en este

mundo, son falsas ideas, eso piensan los misioneros. (Ent. Luciano Roca Moye, Cochabamba, 26.09.06)

En este sentido, los miembros de la MENT elaboraron materiales educativos con el fin de "extirpar" gran parte de las prácticas culturales y discursivas de los tsimane', al mismo tiempo que los materiales educativos constituyen un medio de gran alcance para imponer a los niños su visión del mundo y su propia lógica evangelizadora.

Por otro lado, existen ciertas instituciones que elaboraron algunos materiales educativos en lengua indígena, como el Centro de Investigación y Preservación Cultural Tsimane' (CIPCUT) que tenía previsto elaborar textos a partir de la recopilación de la tradición oral de este pueblo indígena; sin embargo, sólo se llegó a producir algunos cuentos y mitos que no fueron distribuidos a las escuelas por cuanto contenían errores de escritura. En la misma línea, el Proyecto Amazónico de Educación Intercultural Bilingüe (PAEIB) elaboró textos que rescataban la tradición oral del pueblo tsimane', pero éstos sólo fueron distribuidos en algunas unidades educativas. Los profesores explican que los materiales del PAEIB se encuentran en las oficinas del Gran Consejo Tsimane' y que, como están a la venta, es difícil acceder a ellos. En las observaciones realizadas en las comunidades cavineñas, sólo fue posible observar que la profesora de primer ciclo de Buen Destino empleaba este material, y si bien su uso no estaba previsto en el plan curricular, en el resto de las escuelas no se pudo constatar la existencia de estos materiales.

En conclusión, la elección del material educativo con el que trabajan los docentes define los ritmos de aprendizaje de los niños ya que los docentes utilizan los libros o módulos como leccionarios que marcan el ritmo de avance de la "materia" y el consiguiente aprendizaje de los niños. A pesar de las disposiciones que asuman instituciones como el

Ministerio de Educación, los distintos tipos de materiales educativos que los docentes deciden emplear en aula marcan la diferencia en cuanto a conocimientos entre los niños de unas unidades educativas y otras. De la misma forma, la falta de coordinación entre los maestros, sobre el uso de los materiales educativos en el aula, impide también que enriquezcan su práctica docente con las experiencias de sus colegas sobre los logros y dificultades de cada recurso.

4.3.10. Enfoques y estrategias

A pesar de que la Reforma Educativa llegó a la mayoría de las unidades educativas visitadas y que de cierta manera esto inició un proceso de cambio tanto en el ámbito institucional como en el imaginario de los actores sociales involucrados, en nuestra aproximación a las escuelas con población indígena se evidenció la vigencia de concepciones educativas ancladas en el liberalismo de principios del siglo pasado. De este modo, observamos que en los pueblos estudiados la escuela continúa asumiendo un rol colonialista y civilizatorio, y que ella sigue centrando sus prácticas en la enseñanza del pretendido saber “universal” y en la formación de valores relativos al unívoco Estado-nación. Para este efecto, la escuela aprovecha horas cívicas y otros eventos escolares para instruir casi militarmente a sus estudiantes o para presentarles modelos de conducta ejemplares basándose para ello en patrones culturales de la sociedad occidental.

De igual forma, en las escuelas visitadas se pudo constatar que la educación todavía se desarrolla bajo un enfoque conductista. En este contexto, la principal metodología de enseñanza de los docentes continúa siendo el dictado, sus criterios de evaluación siguen enfocándose en el aprendizaje memorístico, y las faltas de aprendizaje o disciplinares son castigadas física o psicológicamente. El siguiente testimonio da

cuenta de la importancia que tiene para los maestros el contar con recursos de coerción durante sus prácticas docentes:

Yo digo que el palo debe funcionar en lugares que verdaderamente hay niños ya entienden lo que tú le dices, puede ser en la ciudad, debía funcionar en las aulas, pero no... netamente así para castigar, sino tal vez para un poquito mostrarles cómo decirles: ‘Si tú no haces tu tarea, si tú no te comportas bien, pues aquí está’. Entonces como lo de antes. En algunos casos, se debe dar pero no hasta lastimarles porque se ve que años anteriores nos daban, se da a los niños. Pero, desde que la Reforma se ha implementado, hemos jóvenes inclusive que han abandonado los colegios, a causa de que, de que ya no se le aplicaba el palo, la disciplina, porque el palo era la disciplina en el colegio, y desde que la Reforma se ha implementado los alumnos todo por el suelo, no solamente en este sector sino en la ciudad. Entonces, yo digo que se debe implementar el palo en las aulas como una disciplina. (Ent. HG, San José, 31.07.06).

Considerando que la percepción del entrevistado es representativa en la región, debemos resaltar que muchos actores educativos comparten la idea que la Reforma Educativa de fines del siglo pasado ocasionó la relajación de la disciplina escolar y desmejoró la calidad educativa de sus escuelas, cuando en realidad sólo pretendía centrar el proceso de aprendizaje en el estudiante y generar cálidos ambientes pedagógicos para facilitar aprendizajes significativos en los estudiantes. Sin embargo, la vigencia de maltratos físicos en las escuelas visitadas pone en evidencia la falta de voluntad para la comprensión de la Reforma Educativa entre los actores, así como la falta de voluntad política para abandonar paradigmas educativos que no sólo ejercen violencia simbólica

sobre sus estudiantes, sino que también legitiman el uso de castigos físicos sobre los estudiantes.

Hay que señalar también que, reconociendo el carácter estratégico del miedo sobre el comportamiento infantil, muchos son los padres de familia que apoyan la continuidad de los maltratos físicos en las escuelas. Así, el miedo es reconocido localmente como una estrategia formativa contrapuesta a las actividades lúdicas impulsadas por la Reforma Educativa. Esto muestra que los padres han interiorizado una imagen de escuela en la que se mezcla la idea de que "la letra entra con sangre" y las condiciones rígidas de una disciplina indígena que también acude al castigo físico del niño como un medio para formar sus conductas.

Por otro lado, en el estudio de línea base se pudo observar que existen estrategias de enseñanza y de aprendizaje coincidentes en las distintas unidades educativas visitadas, como el dictado, la copia, la repetición y la memorización. En primer lugar, el dictado, como metodología de enseñanza, es empleado por la mayoría de los profesores a partir de los textos con los que trabajan (Semilla, Alborada, etc.). El siguiente ejemplo ilustra cómo el profesor emplea el dictado en un aula takana:

Los de primero saquen sus libros de matemáticas y lenguaje. Los otros vamos a avanzar el singular y el plural. Atiendan, voy a dictar, van a escribir con rojo "singular" y con azul van a escribir: A una sola cosa le llamamos singular. Ahora escriban oraciones: "El caballo de don José", José con letras mayúsculas, es de color café [...]. Con rojo "plural" y con azul: se refiere a más de uno. Ahora escriban oraciones: "Unos caballos comen pasto en el pastizal". (Obs. Macahua, 19.06.06)

En este sentido, el dictado es una modalidad de enseñanza que, en este caso, se centra más en la forma del texto que en el contenido del mismo. Así, los niños van reproduciendo textualmente las



Niña sosteniendo un jochi colorado. Comunidad Asunción del Quiquibey (Foto: Cintya Rus).

palabras que el profesor dicta, dejan a un lado el análisis del contenido del tema avanzado y convierten el proceso de lecto-escritura también en mecánico y poco reflexivo.

En segundo lugar, la copia, ya sea de la pizarra o del libro, es otra de las estrategias de enseñanza frecuentemente empleadas por los docentes de las unidades educativas visitadas. De manera similar al del dictado, el aprendizaje vehiculado por el copiado se lleva a cabo de manera mecánica, puesto que se reproducen las palabras y los textos de los libros en lugar de impulsar el análisis y la solución de problemas concretos en los niños. El siguiente cuadro de observación de aula en una unidad educativa mosetén pone en evidencia el desarrollo de una clase a través de dicha estrategia:

Actor	Parlamento	Comentario
Prof.	Los de sexto curso van a escribir la fábula llamada La gallina de los huevos de oro.	El profesor entrega el libro a una alumna.
Prof.	Lo que tienen que hacer es escribir lo que dice en el libro y las palabras que no entiendan me van a decir después para que busquemos el significado.	Los alumnos se organizan en un grupo y empiezan a copiar el texto. Asimismo, uno de ellos iba leyendo en voz baja, mientras copian.
Prof.	Lo primero que tienen que hacer es escribir el título y luego palabra por palabra, y me lo dan para su trabajo de lenguaje.	El profesor se acerca al grupo de alumnos que estaban copiando el texto.

Este ejemplo pone en evidencia cómo los docentes prestan mayor atención a la reproducción mecánica de los textos por parte de sus alumnos más que a la comprensión del mismo. La vigencia de esta estrategia en las unidades educativas donde se cuenta con materiales de la Reforma Educativa revela que aún hay cierta reticencia política por parte de los maestros y padres de familia a impulsar procesos de enseñanzas y aprendizajes más dinámicos relacionados con la realidad cultural del niño.

Por otra parte, el ejemplo de la copia del cuento de “La gallina de los huevos de oro”, un cuento anónimo de la tradición europea, nos muestra la poca pertinencia cultural que tiene la lecto-escritura en los contextos indígenas, donde constantemente se pretende reconstruir la formación discursiva del niño, despojarla del contenido cultural indígena y transmitir supuestos saberes universales y verdaderos, procesos de lecto-escritura que, al ser ajenos al escenario real del niño, no tienen la misma eficacia que si se utilizaran los discursos que el niño cotidianamente escucha narrar en forma oral en su entorno familiar y comunitario. La escritura, así, se transforma en un elemento que aliena y somete al niño indígena en lugar de liberarlo y de contribuir a una construcción de ciudadanía incluyente, y que, al mismo tiempo, conserve la cultura del niño que asiste a la escuela.

En tercer lugar, la memorización también constituye una de las estrategias de aprendizaje impulsadas

por la mayoría de los maestros. En este sentido, la copia y el dictado son formas de apoyo a la estrategia de aprendizaje basada en la memoria, pues los niños, a partir de los textos de sus cuadernos o de los libros con los que trabajan, van memorizando estructuras íntegras orientadas únicamente a responder satisfactoriamente a los repasos orales o exámenes tomados por los profesores y menos a desarrollar realmente capacidades lingüísticas en los niños, tanto orales como escritas.

Finalmente, otra de las estrategias notoriamente recurrentes en todos los pueblos visitados está relacionado con la repetición. Este mecanismo está orientado, como en los otros casos, al aprendizaje memorístico, y en la mayoría de los casos a la enseñanza de la escritura a través del método silábico, como sucede en las unidades educativas cavineñas de Campo Bolívar y San Miguel, donde las profesoras tienen un cuadro de sílabas y palabras que los niños van repitiendo en voz alta, incluso más de cinco veces hasta pronunciarlas correctamente.

Así, el desarrollo de la lecto-escritura se impulsa a través de la asociación de consonantes con las vocales, para posteriormente formar palabras simples que contienen las combinaciones inicialmente elaboradas por los maestros en la pizarra o los autores en sus libros; por ejemplo:

La profesora dibujó una pala en la pizarra y preguntó a los niños cómo se escribía esa palabra. Así, los niños respondieron al unísono: "Primero pa y después la". Luego, la profesora dibujó una lima y repitió la misma pregunta, a la que los niños respondieron: "Primero li y después ma." Seguidamente, la profesora dibujó una mano y escribió la letra M, preguntando a los niños: "¿Hicimos ma, me, mi mo, mu?, ¿cómo se escribe mano?", los niños respondieron: "Primero la ma y después la no". (Obs. Escuela Campo Bolívar, 1º ciclo, 21.07.06)

Este testimonio nos permite apreciar que los docentes, además de propiciar un aprendizaje mecánico basado en la repetición, también abstraen las palabras de sus contextos de uso reales y dificultan así el aprendizaje comprensivo por parte del niño, quien, como una estrategia de sobrevivencia en la escuela, empieza a aprender de memoria. Es necesario resaltar que muchas de las frases empleadas a partir del texto *Alborada*, empleado por las profesoras en el pueblo cavineño, no guardan relación con la realidad cultural de los niños. En este sentido, se considera que la reproducción oral constante de un listado de palabras descontextualizadas del medio cultural no garantiza que los niños interioricen el concepto que evocan las mismas por cuanto su realidad cultural no cuenta frecuentemente con estos objetos o instituciones representadas en el libro.

Ahora bien, tomando en cuenta las distintas estrategias empleadas por los maestros de las unidades educativas visitadas, es necesario resaltar que en el caso del pueblo tsimane' los profesores hablantes de la lengua originaria se sujetan estrictamente a las indicaciones del texto que emplean (**Tsun ra' chija**) como se pone en evidencia en el siguiente testimonio:

Las actividades de **Tsun ra' chija** uno, dos y tres explican bien lo que el

profesor tiene que hacer. El alumno sólo tiene que repetir lo que está en el libro y hacer sus actividades como el profesor explica, todo está en las cartillas. (Ent. Fortunato Vani Canari, San Miguel del Martirio, 13.08.06)

A partir del testimonio precedente se puede inferir que los docentes tsimane' dejan poco a su iniciativa y a la de los estudiantes, puesto que los textos en la enseñanza representan guías de construcción de conocimientos que, al parecer, hay que seguir al pie de la letra, como señala la creencia religiosa de los misioneros que sustentan dicha educación. De esta manera, es evidente que tanto el texto como el profesor son los protagonistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, sin que estos últimos sean considerados por los profesores como los actores fundamentales de los procesos de construcción social de nuevos conocimientos.

La traducción literal es otra estrategia recurrente entre los maestros bilingües tsimane', puesto que, como se había mencionado en anteriores acápite, el castellano es la lengua que aprenden los niños monolingües en tsimane' en la escuela. Así:

[En] El aprendizaje del alumno de 2º a 3º y de 4º a 5º, yo hago una oración en castellano y la misma oración hacemos en el idioma tsimane'. Una fila hacemos en lenguaje, una fila en castellano y otra fila en idioma tsimane' para que ellos si hay una palabra complicada puedan entenderlo lo que dice ahí. Así estoy enseñando. Va al par, eso es lo que estamos logrando en la enseñanza porque si yo dejo de enseñar en idioma tsimane' a un lado ellos se van a olvidar. También los niños no entienden la otra palabra porque hay palabras que hay en gramática difíciles en lenguaje, digamos. (Ent. Julio Cunai Claros, Prof. de 1º a 5º de primaria, Puerto Méndez, 03.08.06)

Si bien esta estrategia facilita al alumno la comprensión del léxico que no pertenece a su lengua originaria, la traducción constante de las palabras o frases de todo lo avanzado hace que el niño sea dependiente de una traducción literal de las palabras, en lugar de desarrollar la inferencia de la significación de los términos de acuerdo al contexto.

Un análisis sintético de estas estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en las escuelas observadas nos permite concluir que la escuela significa una ruptura con el horizonte epistemológico del niño indígena, quien, desde su nacimiento, ha sido socializado con estrategias más abiertas y metodologías dinámicas de observación y participación que le han permitido construir socialmente sus conocimientos y que ahora, en la escuela, se ven restringidos a un aprendizaje de memoria y de carácter pasivo cuyos contenidos son generalmente ajenos a su cultura y realidad que la escuela pretende imponer mediante sistemas rígidos de evaluación y prácticas disciplinares que reproducen los conocimientos hegemónicos de la sociedad nacional y global.

En cuanto a la enseñanza de matemáticas, cabe resaltar que en los casos de algunas unidades educativas como Cara-Cara y Campo Bolívar (tsimane' y cavineño, respectivamente) los docentes emplean ejemplos extraídos del contexto cultural de los niños, de manera de facilitar la resolución de problemas matemáticos con los niños, a quienes se les otorga la oportunidad de desarrollar sus conocimientos a partir de lo que ya conocen, es decir, de sus conocimientos previos, dando así mayor eficacia al proceso de aprendizaje. El ejemplo de la comunidad de Cara-Cara es claro al respecto:

Ramonsí' mo'ya mu' 25 puchi'
 Pe're mu, judyeya'so' mele napo'
 15 puchi ÷Juñuc sí' dyety
 buty mo' yamu?
 Ramón tiene 25 plátanos, se encuentra
 con un castellano hablante que quiere

15 plátanos. ¿Cuántos le queda? (Obs.
 Unidad educativa Cara Cara, 14.08.06)

Este ejemplo sitúa al estudiante en una circunstancia real de intercambio comercial, a la que se enfrenta cotidianamente con su familia. De esta manera, la escuela se presenta como un espacio que retoma los conocimientos locales y las situaciones reales para el fortalecimiento de los conocimientos curriculares. No obstante, en el caso de la mayoría de las unidades educativas cavineñas observadas, una de las estrategias más recurrentes que los docentes emplean, especialmente con los niños de primer ciclo, es el uso de los dedos para facilitar la resolución de sumas y restas. Así, las profesoras toman de las manos a los alumnos y van señalando los dedos de los niños a medida que les explican cómo resolver los ejercicios de suma y resta; por lo tanto, una vez que los niños se encuentran solos frente a la tarea de resolver los ejercicios matemáticos, es posible observarlos realizando sumas y restas con sus dedos. En este marco, si bien esta estrategia facilita a los niños la resolución de problemas, crea a su vez cierta dependencia en ellos, por cuanto a medida que los ejercicios se van complejizando, los niños ya no pueden emplear sus dedos para resolverlos, además que todavía no han desarrollado de buena manera el razonamiento abstracto de las matemáticas.

Entonces, de lo que se trata es de buscar las estrategias que contribuyan al desarrollo del razonamiento matemático de los niños relacionado con su medio sociocultural, pero con crecientes niveles de abstracción.

Por otro lado, en cuanto a la enseñanza de la lectura, en el caso del pueblo cavineño, la profesora de la Unidad Educativa de Campo Bolívar pone en práctica la lectura en pares. Es decir, el texto es dividido a la mitad, cada niño lee para su compañero la parte del texto que le corresponde, y luego pasan a una serie de preguntas de comprensión de la lectura realizadas por la



Niñas de la comunidad de San José (Foto: Ana Evi Sulcata).

profesora. La observación de esta actividad permitió constatar que la mayoría de los niños presentaban muchas dificultades para responder a las preguntas que la profesora hacía sobre el texto, lo que nos permite inferir que, al concentrarse más en la lectura en voz alta para sus compañeros, dejaban de lado el contenido del texto y después era difícil responder a las preguntas.

Finalmente, es necesario resaltar que en algunas unidades educativas de los pueblos tsimane', cavineño y takana los maestros emplean materiales extraídos del contexto natural de los niños para la enseñanza de conocimientos de las áreas de Matemáticas y Ciencias de la Vida. Así, docentes de la Unidad Educativa San Miguel (tsimane') llevan a los alumnos a los chacos para abordar aspectos como las unidades de medida o asuntos agrícolas. De igual forma, según lo testimonian los profesores, en unidades educativas como Campo Bolívar y California (cavineño) se emplean ramas, semillas y otros granos que los niños conocen para la

resolución de problemas matemáticos, lo que además incentiva a los niños a sembrar plantas y a cuidarlas. En este marco, cabe resaltar que también existen prácticas educativas significativas impulsadas por algunos docentes que comprenden la realidad cultural del niño y la emplean en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.3.11. Interacciones en el aula

Los distintos tipos de interacciones que se llevan a cabo en el contexto áulico dejan entrever no sólo el tipo de relación que se establece entre los actores educativos, sino también las diferentes estrategias que adoptan en los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Así, en las distintas unidades educativas visitadas fue posible identificar las relaciones horizontales o verticales existentes entre profesor y alumnos, como se puede observar en la siguiente conversación extraída de una observación de aula en la comunidad takana de San Silvestre:

Actor	Parlamento	Comentario
Niño	¿Profesor, la R de ratón o de jochi colorado?	
Prof.	Sí, de ratón. El jochi colorado se parece pero no es ratón y no se escribe con R sino con J.	
Niño	Pero el jochi colorau chiquitingo se parece a un ratón.	
Prof.	Sí, se parece pero no es.	(Obs. Napashi, 22.08.06)

La conversación presentada deja entrever que, a pesar del error del niño, el profesor no se representa ante sus alumnos como el dueño de la verdad, sino que toma las respuestas de sus alumnos para complementarlas y guiarlos hacia la respuesta acertada. En otro caso, en las aulas de las

unidades educativas tsimane' fue posible observar que los maestros tanto de origen tsimane' como castellano hablantes promovían relaciones horizontales al permitir que los estudiantes relataran sus experiencias de cacería o pesca, a modo de promover su participación en la clase y fomentar el desarrollo de la oralidad y las competencias comunicativas de los niños.

Esta importante interacción fue observada en la unidad educativa de la comunidad San Antonio, donde la profesora, en la clase de lenguaje, impulsó una actividad en la que los niños mostraban los instrumentos de cacería y demostraban cómo cazaban a través de la mímica. Este detalle pone en evidencia que la apertura de espacios en la clase donde los niños manifiestan sus conocimientos culturales propicia la participación activa y espontánea de los niños, lo que, en muchos casos observados, no sucede cuando se desarrollan temas que no son culturalmente pertinentes.

Ahora bien, tomando en cuenta los tipos de socialización planteados por Bixio (2002), en el pueblo cavineño fue posible identificar interacciones de tipo textual, como se observa en el siguiente ejemplo:

Actor	Parlamento	Comentario
		Los niños escriben en sus cuadernos y se comunican en voz baja, y de pronto se lleva a cabo el siguiente diálogo:
Niño	Ya terminé, profe.	
Prof.	Ya, un rato, uno a uno van terminando.	El maestro sigue sentado leyendo las boletas lingüísticas, Gregorio se levanta y se acerca a los niños de sexto.
	Ya, listo, vamos a señalar una vez más con el palito.	Señala con la vara y dice:
	Coma	Los niños continúan la lectura y sílaba por sílaba leen cada palabra.
Prof.	Estarán viendo bien, ¿no? porque después vamos a salir al pizarrón.	
Niños	Sí, profe, ya profe.	El profesor apunta la palabra final y Marco lee:
Marco	Artístico, artístico, artístico.	Tres veces el profesor apunta y Marco vuelve a leer:
Marco	Artístico.	Sus compañeros José y Gregorio le corrigen asterisco y Marco repite asterisco.
Prof.	Unos minutos más observen, luego van a salir. A Marco le vamos a decir: Marco vaya al pizarrón y escriba paréntesis, Marco irá a escribir, uno por uno tendrán que ir a escribir.	(Obs. Prof. A.F.Y., 2º ciclo, Buen Destino, 16.08.06)

En este sentido, la relación entre el alumno y el objeto de estudio está a su vez mediada por el profesor, y se desarrolla de manera mecánica, puesto que se propicia una lectura mecánica de lo escrito en la pizarra antes de reflexionar sobre el tema avanzado dentro de un contexto en el que los niños puedan resolver nuevas situaciones de aprendizaje. Por otro lado, también fue posible identificar interacciones de tipo socio-cognitivo entre el profesor y los alumnos, por cuanto ambos complementan con sus experiencias el proceso de construcción del conocimiento. Así:

Prof: Vuelan los pajaritos. [los niños levantan las manos]

Prof: Vuelan las petas [los niños no levantan las manos]

Prof: Vuelan las mariposas [los niños no levantan las manos]

Prof: Vuelan los pajaritos, tábano, pollitos [unos niños no aplauden, otros sí]

Prof: ¿Vuelan los pollitos?

Niños: Sí, claro que vuelan.

Niños: No.

Prof: Sí, claro que vuelan pero muy poco, no muy lejos, pero vuelan. Vuelan las torcacitas [los niños levantan las manos]

Prof: Vuelan los cucuju [los niños no levantan las manos]. Ya pues, es un pajarito pues.

Niños: Es un pajarito pico rojo.

Prof: ¿Cómo le dicen, aurora?

Niño: Aurora pues.

Prof: Claro pues que vuelan, los liji liji.

Niños: Sí (Obs. Prof. A.F.Y., 2º ciclo, Buen Destino, 18.08.06)

Este ejemplo permite entrever que la interacción presentada no sólo propicia momentos de carácter lúdico, sino también configura un escenario en el que los niños tienen la posibilidad de poner en práctica sus conocimientos respecto al entorno en el que viven, al conocer las propiedades (volar, no volar) de los animales con los que cohabitan en el mismo sistema ecológico. Por su parte, siendo el profesor originario de la zona, intercambia conocimientos y experiencias con sus alumnos cuando, como se muestra en el ejemplo, comparte con los alumnos otras denominaciones para el pájaro al que hacen referencia en el juego.

De la misma manera, se pudo identificar interacciones socio-cognitivas entre los alumnos, donde además de dar paso al intercambio de experiencias, se establecen espacios lúdicos y de aprendizaje en grupo, como nos lo muestra el siguiente ejemplo:

N1: Oye, cuánto es 2 por 8,

N2: 16 pero llevas uno, y luego multiplicas

con el otro y después sumas uno, así, mira, pero no vas a copiar.

N1: Ya, pero es que no sé la tabla.

N2: Pero fíjate atrás de tu cuaderno, ahí está, y después lo pones en tu cuaderno.

(Obs. Villa Alcira, 26.07.06)

Esta interacción entre dos alumnos reafirma la importancia de las relaciones que se dan entre ellos por cuanto son sujetos de apoyo en el aprendizaje de sus compañeros. En este sentido, es posible inferir que, puesto que la mayoría de las aulas de las unidades educativas trabajan bajo modalidad multigrado, el poco tiempo y atención que suelen recibir los niños es, en muchos casos, reemplazado con grupos espontáneos de aprendizaje entre los mismos compañeros de curso.

Si bien la mayor parte de las interacciones que se pudieron observar entre los niños estaban mediadas por el castellano, el caso de las unidades educativas mosetenes (Pilón Lajas y tsimane'), las interacciones entre los niños se llevaban a cabo mayoritariamente en lengua indígena. Por ejemplo, cuando el profesor se encuentra trabajando con otros grupos, los niños aprovechan para jugar o conversar en su lengua materna, como se evidencia en el siguiente ejemplo extraído de una observación de aula en una escuela mosetén:

N1: Kebe'ñeye' (¿te simbo?).

N2: Judyé' kebe'ñiti (ya, simbame).

N1: ¿Jun' ma'je' mi paj ki yukebe'ñeye?
(¿Cómo quieres que te simbe?).

N2: Jun' kebe'ñin nono'mi (Como te simba tu mamá).

En este sentido, podemos observar que las aulas, pese a la presencia de profesores castellano hablantes, se presentan para los niños como otros escenarios de interacción mediadas por la lengua indígena. Además, aparte de la comunidad y sus hogares, los niños han consolidado un espacio público de uso de la lengua nativa tsimane' y mosetén. Por lo tanto, las distintas interacciones desarrolladas al interior del aula entre

los distintos actores educativos dejan entrever el conjunto de relaciones, los roles que se asumen en el aula y las actitudes que especialmente los niños toman frente al conocimiento y la lengua nativa.

4.4. Percepciones

4.4.1. Percepciones de los actores educativos sobre la escuela

Más allá de las dificultades que presenta la escuela (falta de materiales educativos, infraestructura deficiente, etc.) las percepciones que la mayoría de los actores sociales tienen sobre la educación son positivas. Así, para los profesores la escuela representa una oportunidad de progreso para los niños, en el sentido de que ellos atraviesa por un proceso de aprendizaje que les permitirá cambiar las condiciones económicas en las que viven y adquirir mayores conocimientos, además de constituirse el único escenario donde se desarrollan los conocimientos, como se muestra en el siguiente testimonio:

Lo único para vivir bien es estudiando. Porque el ser humano desarrolla todos sus conocimientos a través del estudio, pero si uno no estudia es como tener los ojos vendados. Porque así me pasó a mí. (Ent. Prof. Hernán Cholima, Las Maravillas, 30.06.06)

En este sentido, el profesor asume que la educación en la escuela es para los niños una manera de abrirse a las realidades y posibilidades que les ofrece el conocimiento. Cabe resaltar que, en muchos casos, los profesores tienen una visión bastante sesgada de lo que implica la educación, reduciéndola a la escuela, pues dejan de lado los conocimientos que los niños van adquiriendo día a día en su entorno familiar y en la comunidad. Asimismo, otros testimonios revelan que los profesores otorgan más importancia a la escuela, por cuanto ésta proporciona las herramientas necesarias para que los niños puedan desenvolverse en su propio medio, por ejemplo en las relaciones

económicas con los comerciantes, sirviendo de apoyo a sus padres que, en muchos casos, no tuvieron la oportunidad de cursar estudios primarios. En el caso de los profesores de las unidades educativas tsimane', éstos valoran el rol que juega la escuela dentro de la comunidad con relación a la lengua, puesto que, según ellos, el hecho de que la escuela impulse el aprendizaje de la lecto-escritura en lengua originaria constituye una gran oportunidad para los niños.

En cuanto a los padres de familia, existen posiciones más matizadas de lo que para ellos representa la escuela. En primer lugar, en coincidencia con los profesores, los padres de familia ven en la escuela una oportunidad irrechazable para cambiar las condiciones económicas de la familia:

[Lo bueno de la escuela] para mí es el estudio, está bien que avancen, porque si no les ayudan, ellos no van a aprender a leer; para mí está bien, mis hijos están aprendiendo harto. [Es importante que los niños asistan a la escuela] porque ellos aprenden y pueden llegar a ser algo. Si ellos van a adelantar su estudio, ellos van a estudiar hasta donde ellos puedan y que sean algo, no como nosotros que no tenemos ninguna profesión. (Ent. EN, California, 22.08.06)

Este testimonio pone en evidencia, en primer lugar, la desvalorización que los padres de familia hacen de sus conocimientos propios, porque para ellos el conocimiento es válido sólo y en tanto proviene de una institución. Ahora bien, para los padres de familia la escuela es un escenario donde los niños pueden aprender tres conocimientos que consideran vitales para el desarrollo de sus hijos tanto dentro de la comunidad como fuera de ella: leer, escribir y saber matemáticas. Estos tres ámbitos permiten al niño relacionarse a la par con las autoridades que visitan su comunidad, con los terceros y con los comerciantes. Es decir, lo que los padres de familia esperan de la escuela es que

forme a sus hijos para que éstos puedan cambiar la historia de las relaciones desiguales entre los comunarios y los denominados "carayanas", es decir, establecer relaciones más equilibradas entre la sociedad indígena y la ciudadanía del Estado nacional. Otros padres valoran la escuela en tanto ésta les ayudará a mejorar la situación económica de su familia por medio de la instrucción, la que, según ellos, les proporcionará los insumos necesarios para migrar a las ciudades y allí optar por estudios superiores o, en su defecto, acceder a empleos de mejor remuneración que aquella recibida por la venta de los excedentes de su producción agrícola.

En cuanto a las percepciones de los padres de familia respecto al desempeño de los docentes, muchos de ellos se encuentran disconformes por la precaria formación de la mayoría de ellos, por lo que consideran que la formación exitosa de sus hijos depende en gran medida de la formación y preparación que el profesor o profesora tenga. Por tanto, cabe resaltar que en la comunidad California los padres de familia aprecian más el desempeño del profesor de origen aymara, como lo afirma el entrevistado:

Para mí está bien eso, claro que para mí está bien que tengamos profesores cavineños y también un colla, y ese colla le dé nomás en su inteligencia a los profesores cavineños; él ayuda digamos también a la comunidad, pero en cambio los profesores cavineños es igual nomás que la gente de aquí, pero en cambio el colla, él ayuda, a veces a los que no saben él explica. Él es más inteligente que los profesores cavineños. Claro que ayudan también ellos, pero no tanto como el colla. Él, digamos, cuando hay a veces reunión, él asiste, a veces la gente no entiende y él vuelve a explicar, y eso es que ya él lo entiende y la gente así también comprende. (Ent. EN, California, 22.08.06)

Como podemos verificar en el testimonio, para los padres de familia la formación de los docentes no sólo es importante para el aula, sino que también constituye un apoyo para los miembros de la comunidad en temas políticos y organizativos. De la misma manera, la presencia de profesores provenientes de otras culturas en los pueblos mosetén, takana y cavineño es apreciada por los padres de familia y por los mismos profesores, puesto que es una forma de poner a sus hijos en contacto con otras culturas, al mismo tiempo que los conocimientos de los niños se enriquecen a través de este proceso.

Las percepciones sobre las funciones de la escuela son tan variadas que, en el caso del pueblo takana, con el movimiento económico generado por el turismo hacia el Parque Nacional Madidi y la Reserva de la Biosfera Pilón Lajas, los estudiantes ven en las escuelas una oportunidad de aprender la lengua indígena para poder entrar en contacto con los turistas. Contrariamente a lo que se puede esperar, el extranjero crea una demanda de aprendizaje de las lenguas indígenas, aspecto que demuestra cómo la demanda educativa está ligada a la situación concreta económica de la vida familiar y comunal.

La verdad es que aquí nos falta de todo; empezando de los maestros, cursos y más que todo plata, pa' salir a otro lado pa' estudiar. Yo aprendí inglés con una gringa que estaba aquí un año, sé un poquito, pero ahora los gringos cuando vienen aquí a la comunidad me preguntan qué cultura es ésta, y yo le dije takana, y me dicen que hable; pucha, le digo, no sé nada, y me da cosa puej. Aquí deberían enseñar en la escuela. Eso fuera bueno, así les diría a los gringos ¿cómo está? y me darían propina. (Ent. LM., San Miguel, 20.07.06)

En este escenario, la escuela debe constituirse en un espacio revitalizador de la lengua indígena, a fin de

que los estudiantes puedan acceder a trabajos temporales durante la visita de turistas y así acceder a una fuente alternativa de ingresos económicos.

Por otro lado, los niños de las unidades educativas visitadas coinciden en que la escuela es positiva para ellos, puesto que aprenden a leer, a escribir y a realizar operaciones matemáticas. Sin duda, el discurso de los niños frente a la escuela es producto de la influencia de sus padres, como se muestra en el siguiente testimonio:

Soy Gregoria Rivanera, tengo 10 años, estoy en cuarto curso, voy a la escuela porque quiero aprender y me mandan también a la escuela. Cuando no quiero ir a la escuela voy al chaco, porque no tengo con quién venir y prefiero ir a acompañar a mi mamá al chaco. Mi papá me dice que venga a la escuela, y le digo que quiero ir a acompañarle a mi mamá, y le digo no, y él me dice que 'tiene que ir a la escuela a aprender, para que sea algo'.

– ¿Qué quieres ser después?

– Quiero ser doctor, chofer, pero más me gustaría ser doctor.

– ¿Qué es lo que no te gusta de la escuela?

– Me gusta todo, pero no me gusta que me den harta tarea, me dan suma, me dan resta. Eso nomás. (Ent. GR, Buen Destino, 17.08.06)

Los padres de familia recuerdan diariamente a sus hijos acerca de la importancia del estudio, comparando su situación personal (agricultor con bajos recursos económicos) frente a las oportunidades que supuestamente les brinda el aprendizaje que adquieren en la escuela. Así, para todos los actores educativos la escuela representa un escenario de nuevas oportunidades y cambios trascendentales para las familias, criterio expresado tanto en el pueblo cavineño como en los otros pueblos indígenas estudiados.

4.4.2. Percepciones de los actores educativos sobre la EIB

Entre los testimonios que fue posible recopilar en los seis pueblos estudiados, se pudo identificar distintas posiciones frente a la Educación Intercultural Bilingüe. Por un lado, este proceso es comprendido desde la dimensión del bilingüismo, puesto que el concepto de interculturalidad aún no está muy claro en el imaginario de las sociedades estudiadas. El siguiente testimonio ilustra lo recientemente afirmado:

Aquí sí se aplica la EIB porque nosotros enseñamos dos lenguas: primero el tsimane', porque el niño o niña llega a la escuela hablando su idioma, así que nosotros les vamos enseñando a leer y a escribir, y luego, ya desde segundo, les enseñamos sílabas en castellano; por eso es bilingüe lo que enseñamos aquí. (Ent. Prof. Trini Durvano Sánchez, El Chacal, 23.06.06)

De acuerdo con este testimonio, para los profesores en las aulas de las unidades educativas Tsimane' se ha implementado la EIB a partir de la enseñanza en lengua indígena y del castellano. Sin embargo, aún se ignora la importancia de la interrelación e intercambio entre culturas. La EIB como propuesta educativa representa una posibilidad de mejoramiento en la educación de las comunidades por cuanto se considera que además de que el niño se beneficia aprendiendo en dos lenguas, también se propicia la revitalización de las culturas indígenas, como se afirma a continuación:

He escuchado que es una medida para no perder el origen de cada pueblo originario. Estoy de acuerdo porque así no perdemos nuestra cultura. Estoy seguro que la educación intercultural bilingüe va a mejorar la educación de la comunidad porque no vamos a perder nuestras costumbres y nuestras lenguas, y porque se va a contar con una

educación eficaz para los niños. (Ent. WC, San Luis Chico, 05.07.06)

En este sentido, aunque la noción de intercambio cultural tampoco está clara, los padres de familia y los maestros asumen que la EIB propiciará la inserción de los rasgos culturales propios en las aulas, para que la transmisión de los conocimientos culturales no quede estancada. Una de las preocupaciones más grandes de los padres de familia es que tanto la lengua indígena (a excepción del caso tsimane') como la cultura se han ido debilitando por diversos factores, entre ellos la naturaleza castellanizante de las escuelas o esa actitud negativa ante los valores culturales indígenas.

Es por ello que la EIB constituye una nueva etapa de fortalecimiento de las características lingüísticas y culturales de los pueblos indígenas de la Amazonia. En ese contexto, en las comunidades visitadas muchos padres consideran que la EIB impulsa el contacto de los niños con otras culturas, puesto que ello supone adquirir mayor conocimiento en un mutuo enriquecimiento de experiencias y saberes. Contrariamente, es necesario resaltar que algunos profesores consideran que la EIB es apropiada únicamente en contextos bilingües y no así en las comunidades donde la lengua predominante en la comunicación cotidiana es el castellano, como se afirma a continuación:

En lugar donde la gente habla dos lenguas es muy buena, muy propicia, pero en un lugar donde hablan una sola lengua, donde son monolingües, no prospera. (Ent. Prof. Gilberto Machado, Coquinal, 16.08.06)

Como se puede advertir, los padres de familia consideran que la EIB sólo sería aplicable en comunidades bilingües. Sin embargo, otros testimonios dejan entrever que en aquellas comunidades donde el castellano ha desplazado a la lengua indígena la necesidad educativa imperante

es que se retome la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua.

Ahora bien, de la mano de la implementación de la EIB los padres de familia asumen posiciones contrarias frente a los conocimientos que se deberían tomar en cuenta en el plan curricular. Para algunos, la enseñanza de conocimientos locales en el aula, como se advirtió en testimonios anteriores, es prioritaria por cuanto se propicia la revalorización y recuperación de la cultura indígena. Sin embargo, para otros la inclusión de los conocimientos locales no es importante, puesto que éstos son interiorizados por los niños a lo largo de sus vidas en el seno de la familia y de la comunidad, es decir, la educación se restringe al ámbito institucional que impone los conocimientos universales, como la verdad, como ilustra el siguiente testimonio:

Bueno, normalmente eso (los conocimientos locales) aprenden por costumbre. El que es hijo de albañil, sabe albañilería aunque aprenda, aunque sea abogado. Entonces, él va a entender de albañilería toda su vida. Así que el que es agricultor, eso lo va a heredar y los demás conocimientos pues ya vienen. (Ent. Prof. BAS, Escuela Campo Bolívar, 18.07.06)

Por lo tanto, como lo deja entrever el testimonio presentado, el plan curricular debe centrarse en la enseñanza de los conocimientos universales, en tanto que éstos permiten a los niños acceder a mejores fuentes de trabajo, además de tener la opción de continuar con su formación en las ciudades. Por el contrario, se asume que los conocimientos locales sólo son aplicables a nivel comunal o familiar, en tanto estos conocimientos no son requeridos o no poseen mayor valor en los centros urbanos. Finalmente, otra posición en la que convergen los padres de familia de las unidades educativas visitadas es que la escuela debe mantener un equilibrio en la enseñanza de los conocimientos locales y universales, puesto que ambos son imprescindibles para la formación de los niños.

4.5. Aulas

A continuación secció presentamos una descripción de algunas actividades escolares en las aulas o clases con el fin de delinear las características de la educación actual en los pueblos cavineño, t'simane, mosetén, movima y takana, ilustrando las estrategias pedagógicas y didácticas, las relaciones maestro-alumnos, y los contenidos utilizados por los maestros. Estas clases han sido seleccionadas porque muestran aspectos típicos de la enseñanza y aprendizaje que se va realizando en las escuelas de los pueblos visitados. Al final del estudio realizado en cada pueblo, se incluyen algunos comentarios sobre las observaciones de aula realizadas.

4.5.1. Pueblo cavineño

4.5.1.1. Campo Bolívar, 20.07.06

Profesora: Blanca Alicia Salas Mercier.

Cursos: Segundo ciclo (cada ciclo cuenta con tres días de clases a la semana: los lunes, miércoles y viernes están asignados al primer ciclo; los martes, jueves y sábado, al segundo ciclo).

La jornada empieza temprano, a las 7:30, con actividades como barrer el aula, y la hora cívica antes del ingreso a las clases, hacia las 8:25 hrs. La primera actividad fue la revisión de las tareas que la maestra asignó a sus alumnas y alumnos en las vacaciones. Los niños que no habían cumplido con esas tareas (más de la mitad de la clase) miraban a la profesora, sonreían y bajaban la mirada. Cuando la profesora se acercó a revisar la tarea de dos niños que sí la habían hecho, preguntó a cada uno: "¿Quién te ha ayudado a hacer tu tarea?". Por su parte, los niños respondían con extrema timidez: "Yo nomás". Como muchos no habían hecho la tarea o tenían errores, la maestra les pidió que corrijan sus errores.

La profesora trabaja con los alumnos de los diversos grados recordando las actividades de clases

anteriores: a los de 5° les pregunta sobre las unidades, decenas y centenas y les da ejercicios para resolver: $157 + 25 + 1.203 + 5$, y les pidió que ordenaran esas cifras en una suma. Luego revisa las tareas de los niños de 4° pasando mesa por mesa. Luego, mientras la profesora trabaja con una pareja de 4° curso, el resto de los niños resuelve sus operaciones individualmente, sin interactuar, excepto las niñas, que murmuran y rien en voz baja. A continuación, la profesora escribió uno de los ejercicios en la pizarra para resolverlo junto con los niños; sin embargo, sólo contó con la participación activa de un niño, y los demás se quedaron en silencio. Luego de dejarles algunos ejercicios en el pizarrón para que los resolvieran, la profesora pasó a trabajar con los niños de 5° para revisarles sus ejercicios. Así, le pidió a uno de ellos que vuelva a resolver los ejercicios que había planteado, pues tenía muchos errores.

A las 9:20, los niños salieron al recreo y volvieron a sus casas para desayunar, con excepción de dos niños, que se quedaron en el patio. Mientras tanto, la profesora copiaba el siguiente problema en el pizarrón de los jóvenes de 5°:

En un chaco cosecharon 349 arrobas de arroz; en otro, 852 y mi tío cosechó 25.
¿Cuántas arrobas de arroz cosecharon?

Aquí, la profesora introduce elementos propios de la cultura cavineña para sus ejercicios de matemáticas; sin embargo, las cantidades planteadas son arbitrarias.

A las 9:40, después del recreo, mientras los niños de 5° trataban de resolver el problema propuesto, la profesora recorría cada asiento de los niños para revisar los resultados de los ejercicios que les había encargado, empleando su calculadora para verificar los resultados, y ayudándoles a resolver sus ejercicios, quienes empleaban sus dedos u otros recursos. Mientras revisa, los demás niños van trabajando solos.



Ilustración hecha por una niña Tsimane' (Foto: Verónica Tejerina)

Los jóvenes de 5º curso resolvían sus ejercicios riendo y jugando. Cuando la profesora se les acercó para revisar su tarea, aún no la habían terminado; por ello, se quedó para ayudarles. Luego se dirigió a toda la clase: "Tenían una tareíta de lenguaje, les di unos libros, les dije que lean de aquí, que me escribieran. ¿Se acuerdan cuándo hicimos el ensayo de los 40 ladrones?". Los niños no respondieron a la pregunta de la profesora. A los jóvenes de 5º, que ya habían terminado sus ejercicios de matemáticas, la profesora les entregaba un texto denominado "La familia de la sogá", para que lean en voz alta la parte del texto que les correspondía, en la modalidad de parejas. Una pareja de niños recibió el texto *Wallunk'a*. Luego, se dirigió a la primera mesa de los niños de 4º, les ayudó a resolver sus ejercicios, tomándolos de las manos para que empleen sus dedos. Finalmente, la profesora se acercó al banco en el que se encontraban las tres

niñas y se sentó con cada una de ellas para ayudarles a resolver sus ejercicios.

Los niños de 5º grado leían el texto, casi palabra por palabra, sin respetar la puntuación ni los grupos rítmicos. Una vez que la profesora dejó de trabajar con las niñas, se aproximó a una mesa de niños para revisar sus ejercicios y pedirles que lean "El Teru Teru y don Pedro". Luego, se acercó a los asientos de 5º, tomó el texto y lo leyó en voz alta para los dos jóvenes. La profesora tampoco respetó los grupos rítmicos en la lectura, y cuando concluyó comenzó a hacerles preguntas sobre los personajes: "¿Quiénes son los personajes, se acuerdan; quién era Bertolo? A ver, cuéntenme, ¿qué hace Juancho, por qué estaban amarrados con sogá, decía o no decía?". Ante cada pregunta los niños quedaban en silencio, por lo que la profesora tuvo que contarles y explicarles el tema y el mensaje del libro. Se

trataba de un cuento en el que la familia protagonista vivía amarrada con una soga porque quería ser una familia unida. Después de explicar esto, la profesora pasó a trabajar con los niños de 4º que habían terminado de leer *Wallunk'a*; las preguntas de lectura de comprensión de la profesora eran las siguientes: ¿Quién era la Wallunk'a, qué hacía, de qué se trataba, cuántos personajes había, quién era la abuela? Los niños respondieron sólo a esta última pregunta: "No tenía nombre". Luego, continuaron las preguntas y respuestas acerca del texto:

Seguidamente, la profesora pasó a trabajar con una niña que había leído *El gato con botas* y prosiguió con la misma estrategia de verificación de la comprensión: "¿De quién era el gato, el dueño del gato era rico o pobre?". Sin embargo, la niña no supo responder a ninguna de las preguntas; por ello, la profesora le pidió que volviera a leer el texto con más calma y concentración. Para finalizar esta actividad, la profesora pidió a los niños un resumen escrito de lo que habían leído como tarea para la clase siguiente.

A las 12:21, los niños salieron a formar; uno de ellos era el encargado de bajar la bandera. Seguidamente, los niños practicaron la marcha para el desfile del 6 de Agosto por el lapso de un minuto. Luego, la profesora planteó que el día sábado todos deberían colaborar para rozar el patio de la escuela. Esta actividad fuera del aula es muy significativa por cuanto los niños ponen en práctica los conocimientos que adquirieron en la comunidad.

4.5.1.2. San Miguel, 27.07.06

Profesor: Dafner Loayza.

Antes de las clases, nueve alumnos se congregan en la puerta de la casa de la profesora para saludarla. Cuando llegaron a la escuela, a las 8:00 hrs., la profesora hizo formar a los niños, izaron la bandera y cantaron el Himno Nacional. Luego se

hizo una revisión del aseo (uñas y pañuelos). Como ninguno de los niños había llevado pañuelo, la profesora les pidió que lo llevaran al día siguiente. El rincón de aprendizaje de aseo es uno de los más notorios y empleados en las escuelas cavineñas.

Ya en la clase, la profesora llamó lista y comenzó a revisar la tarea que les había dado en la vacación. A los niños de 1º los retuvo para hacerles repetir las vocales que estaban escritas en sus cuadernos. Entretanto, los niños de 2º y 3º colgaban los cuadros del aula:

1	2
Boca baño buena bebi	Camila come poco.
Casa cuna coca	La cuna de Ada.
Chala chulo chino chela	Dale la canela a mamá
Dado dedo duda codo	La nena no camina
Foco fuma ficha fecha	
Gata goma gusano	
Jarra jochi jugo	
Lima luna lana leña	

Mientras la profesora continuaba revisando la tarea de los niños de 2º, los niños de 4º y 5º, que se sientan juntos, conversaban en voz baja. Al mismo tiempo, los niños de 1º repasaban la tabla del tres, aunque, como aún no la sabían, inventaban los resultados: $3 \times 1 = 3$, $3 \times 2 = \dots$, $3 \times 3 = 7$, posiblemente imitando a los alumnos de los cursos superiores en un aula multigrado.

La profesora revisaba una a una las tareas de los niños, concentrándose no sólo en los resultados (en el caso de 4º y 5º) de las operaciones matemáticas, sino en cómo los niños llegaron a ese resultado. En el caso de los más pequeños, también revisaba una a una sus tareas, pero enfocándose más en la lectura y repetición de sílabas. La interacción de los niños está centrada en la comparación de sus aciertos y desaciertos, y hacían lo mismo comparando las tapas de sus cuadernos, o el número de hojas blancas que aún les quedaba: "Mirá, todavía tengo hojas".

Los niños que hablaban más y en voz alta eran los de 1º, que reclamaban: “Ya he terminado profe, póngame tarea”. Así, los niños más pequeños trataban de llamar la atención de su profesora, quien se encontraba revisando los trabajos de otros niños. Cuando la docente terminó de revisar los cuadernos de 4º y 5º, llamó a los pequeños de 1º para ponerles muestras en sus cuadernos con las sílabas: ba, be, bi, bo, bu. Luego, les señalaba cada sílaba y les pedía que repitieran cada una en voz alta. Uno de los niños confundía la sílaba bo con la sílaba bu, y la profesora, pacientemente, volvió a señalarle e insistir en cada sílaba hasta que el niño leyó sin confundir estas sílabas. Mientras la profesora estaba concentrada en los niños de 1º, los niños de 5º se dedicaban a corregir sus tareas, y los niños de 2º y 3º permanecían en silencio, mirando sus cuadernos. Cuando la profesora trabajaba con los niños de 1º, se dirigía a ellos con frases como: “¿Eres ciego?”, cada vez que los niños no respetaban el margen de sus cuadernos.

A las 9:20, la profesora se aproximó a los asientos de los niños de 4º y 5º para preguntarles si habían copiado la recitación solicitada antes de la vacación. Como ninguno de los niños había copiado la recitación, la profesora se dirigió a trabajar con los niños de 2º y 3º para hacerles repetir las sílabas de la letra LL de uno de los cuadros del aula. La profesora hizo que un grupo de niños se acerque hasta el cuadro y les preguntó: “¿Qué letra es ésta?”. Luego de la respuesta de los niños, la profesora les hizo repetir tres veces las sílabas del cuadro. Posteriormente, la profesora acercó a un grupo de niños de 2º y 3º a la pizarra, donde dibujó una llave y les preguntó: “¿Qué es esto?”. Cuando los niños respondieron: “Una llave”, la profesora les preguntó para qué servía, y como los niños no supieron responder, la profesora les ayudó diciendo: “Para abrir candados, los candados que ponen en su casa, en sus maletas”.

Posteriormente, la profesora escribió las cinco sílabas (lla, lle, lli, llo, llu), pidió a los niños que las

repitieran más de 3 veces y que luego las copiaran en sus cuadernos.

A las 9:30 sonó la campana que anunciaba el primer recreo. A la vuelta a clases, hacia las 9:50 hrs., la profesora nos cedió un espacio para utilizar el lenguaje cavineño en la clase.

Después de esta actividad, y luego de haber trabajado el primer periodo con los niños del primer ciclo, la profesora se aproximó a los niños de segundo ciclo para tomarles un repaso oral de la tabla del 3, del 4 y del 5. Como los niños de 4º no pudieron pasar de la tabla del 3, la profesora les dio la opción de repasar mientras tomaba el repaso a los niños de 5º. Puesto que estos niños no tenían dificultades con la tabla de multiplicación, la profesora les planteó un ejercicio en la pizarra para resolverlo junto con ella. Seguidamente, les dio ejercicios para que los resolvieran en clase. Así, la profesora volvió a tomar el repaso a los niños de 4º, y como respondieron satisfactoriamente, pasó a resolver con ellos una multiplicación menos compleja, para explicarles la prueba de la exclusión del 9, dejándoles, además, algunos ejercicios mientras pasaba a trabajar con los niños de 2º y 3º. La profesora, guiándose en su libro *Alborada* para 1º curso, copió en el pizarrón las siguientes palabras:

Lleno molle silla capilla
Llama calle malla camilla
Llano silla pollo capullo
Llena olla anillo casilla

Señalando las palabras con una varilla, la profesora pidió a los niños que repitieran cada palabra en voz alta y en grupo; el ejercicio se llevó a cabo 3 veces. Luego, pidió a los alumnos que copiaran las palabras en su cuaderno para que pudieran leer y repasar en sus casas.

A las 11:40 sonó la campana anunciando el segundo recreo y, nuevamente, tanto los niños



Escuela Tsimane' de Tacuaral del Matto (Foto: Verónica Tejerina)

como la profesora volvieron a sus casas. Diez minutos después retornaron al aula a terminar de copiar lo escrito en el pizarrón (en el caso de 2º y 3º) y a resolver sus ejercicios (en el caso de 4º y 5º). Los niños de 1º continuaban escribiendo en sus cuadernos lo que la profesora les había puesto de muestra. La profesora les pidió que terminaran de copiar, para luego acomodarse frente a ella en los bancos. Entonces, la profesora les hizo cantar “Marcha a la escuela, Marchemos compañeros, Al son de los tambores” y “La legión estudiantil”.

Estas marchas eran conocidas por los alumnos, así que todos participaron. Posteriormente, la profesora leyó verso por verso el Himno a Sucre y pidió que los niños de primer ciclo repitan los versos después de ella. Sin embargo, con palabras como *inmortal*, *glorioso* y *libertad* era casi imposible que los niños retuvieran o memorizaran los versos que cantaba la profesora. Como la actividad fracasó, la profesora les pidió que cantaran el Himno Nacional completo,

dinámica en la que se verificó que los únicos que no tuvieron dificultades fueron los niños de segundo ciclo. Finalmente, la profesora repitió la actividad, haciendo repetir a los niños de primer ciclo los versos de Canto a Bolívar, pero, una vez más, el vocabulario era muy complejo para ellos. Nuevamente, los niños de segundo ciclo no tuvieron dificultad con este himno, en tanto podían leer los versos de sus cuadernos. Cuando concluyeron los cantos, la profesora les pidió que repasaran la recitación que les había pedido para el día siguiente, pero sólo los niños de segundo ciclo tenían la recitación copiada en sus cuadernos. De todas maneras, la profesora mandó a tocar la campana de salida a las 12:30.

Los niños salieron a formar, arriaron la bandera y la profesora aprovechó el momento para pedirles y recalcarles que se bañaran con jabón, además de designar a un niño para que se encargara de barrer el aula al día siguiente.



Escuela cavineña Baquety (Foto: Silvana Campanini).

4.5.2. Pueblo tsimane'

4.5.2.1. San Antonio, 18.07.06

Escuela de San Antonio.

Profesor: Mauricio Maito,
Cursos: 4° y 6° grado (No hay alumnos en 5° grado, pues según la profesora titular ningún alumno aprobó para cursar este nivel).

La clase de Matemática comenzó a las 8:30. Luego, el profesor indicó que iban a trabajar el tema "Frutas Secretas". Explicó primero en castellano y luego en tsimane', aunque posteriormente predominó el uso del castellano, que para averiguar cuáles eran las frutas secretas era necesario primero resolver los problemas de suma y resta correspondientes a cada letra. Luego, empezó a copiar en la pizarra el ejercicio central de este tema del módulo 4 de Matemática de la Reforma Educativa (SNE 1997:12):

De este modo, copió sucesivamente todas las letras del alfabeto castellano y las operaciones matemáticas, tal cual están en el módulo. A medida que el profesor iba poniendo las letras y sus operaciones en la pizarra, los alumnos las copiaban en sus cuadernos, sin causar problema disciplinario alguno. Luego de terminar la copia en la pizarra, el profesor les anunció que "eso es todo", y luego les pidió que fuesen resolviendo las operaciones para encontrar los valores de cada letra.

A medida que los alumnos copian, también van resolviendo los ejercicios, mientras el profesor va corrigiendo algunos resultados. El profesor pide las respuestas, los alumnos responden gritando: "16, 0, 9..."; luego, va borrando las operaciones y rescribiendo el valor de las letras, $A = 13 + 3 = 16$, se convierte en $A = 16$. De este modo borra todas las operaciones, y solamente conserva la letra y su resultado. Luego hace leer las letras y los números en el orden que aparecen en la pizarra. Luego

A	=	13 + 3	=			J	=	2-Sep	=	
B	=	5-May	=			K	=	15 + 8	=	
C	=	8 + 1	=			L	=	20 - 8	=	
Etc.						Etc.				

pregunta: ¿Qué número es A? Alumnos: Diez y seis. Y luego: ¿Qué letra es 16? Alumnos: Aaa.

El profesor pregunta una y otra vez por cada una de las ecuaciones, los números y sus correspondientes letras y viceversa hasta agotar las listas. Los alumnos no tienen problemas en responder, pues sólo tienen que leer lo que está en la pizarra. Luego, el profesor escribe en la pizarra los números 14, 16, 13, 19 y 3 en una fila; y va preguntando a los alumnos por la letra que corresponde a cada cifra: ¿Qué letra es el 14? Alumnos: 14. De este modo, se descifran los números para obtener: “Ramón”.

Para facilitar la tarea de los estudiantes, el profesor borra las dos columnas de correspondencias de letras y números que ocupaban casi toda la pizarra y copia nuevamente todas estas correspondencias con letras y los números más pequeños en el borde izquierdo de la pizarra, indicando ‘voy a copiar chiquitito’. Luego, proporciono filas de números para que los alumnos encuentren las palabras correspondientes. En el proceso, los alumnos descubren que algunas letras o resultados habían estado equivocados, pero al final todos van obteniendo las respuestas, como “Nicolás, plátano, mamá, yuca, maíz...”.

Mientras los alumnos copian de la pizarra, resuelven las operaciones o encuentran las palabras, el profesor atiende a los alumnos de los otros grupos. Luego, el profesor pide a los alumnos escribir 10 palabras utilizando números, que después uno de sus compañeros se encargaría de decodificar. Los alumnos se mantuvieron entretenidos codificando las palabras y decodificando las proporcionadas por sus compañeros, y conversando entre ellos en castellano o t’simane entre aquellos que hablaban ambas lenguas. Adicionalmente, cabe notar que entre los alumnos de 4° y 6° habían algunos monolingües en castellano. La actividad duró hasta el fin de la clase.

Esta sesión de la clase fue interesante porque el docente se desenvolvió con soltura, tanto en su relación con los estudiantes como en la orientación pedagógica a los alumnos. Los alumnos, por su parte, realizaron las actividades (o sea, operaciones matemáticas, lectura y escritura de las correspondencias, codificación y decodificación de letras y números para construir palabras) sin mayores problemas. La lengua predominante fue el castellano, aunque los alumnos acudían al t’simane’ libremente para consultar y conversar con sus pares, así como para hacer algunas preguntas al docente.

4.5.2.2. San Antonio, 19.07.06

La clase empieza a las 8:00 de la mañana, con la lista de asistentes y la revisión de tareas, en castellano. La lengua de comunicación en esta sesión es el castellano, pues la maestra no habla el t’simane’, y porque las clases de 4° año en adelante deben realizarse en castellano para consolidar las competencias lingüísticas de los alumnos en esta lengua.

La lección de Lenguaje gira en torno a la pregunta: “¿Qué es la gramática?”. La profesora explica que la gramática tiene que ver con el “habla de todas las lenguas y los dialectos” y se utiliza para describir “cualquier idioma del tipo que sea”. Al mismo tiempo, solicita a los alumnos de 4° que vayan leyendo la página de su agrado de uno de los módulos de la Reforma Educativa. Luego, continúa con el 6° grado, haciéndoles preguntas sobre las partes de la gramática, y dictándoles algunas definiciones, que los alumnos copian en sus cuadernos.

La sintaxis nos enseña a ordenar las palabras... Las partes de la gramática son la ortografía, la analogía, la ortología y la sintaxis.

Para ilustrar la utilidad de la sintaxis, escribe en la pizarra oraciones en desorden, de modo que,

dialogando con los alumnos, se pueda encontrar el ordenamiento correcto de cada oración.

Juan caballo campo corre el en (su, en)
Pregunta a los alumnos si estas palabras se entienden. Los alumnos opinan que tal como está no se entiende, y bajo la conducción de la maestra encuentran el ordenamiento correcto: "Juan corre en su caballo en el campo". La profesora redondea: "Eso se llama sintaxis, estamos ordenando". Luego propone otras oraciones:

Tiene escuela jardín un bonito. (Los alumnos se ríen.)
Tiene un jardín nuestra escuela muy bonito. (Propone una de las alumnas)
Wilson Está mal. (Y propone:) La escuela tiene un jardín bonito.

Entretanto, algunos de los alumnos de 4° están enfrascados en la lectura; otros están más mirando que leyendo; otros observan lo que están haciendo los alumnos de sexto; algunos se distraen y se levantan de sus asientos bipersonales.

Considerando que el punto de sintaxis ha sido aceptablemente comprendido por los estudiantes, la profesora ahora pasa a la ortografía: que las palabras tienen una forma correcta de escribirse, que "vida" está bien, pero no "bida"; que es "bebé" y no "vevé". Entonces indica que realizarán unos ejercicios de aplicación, "voy a calificar", indica, donde los alumnos escribirán 10 palabras dudosas que tengan b - v, c - s, h - j - g.

Para no dejar de lado a los alumnos de 4° la profesora los va poniendo al frente para que lean. Los alumnos leen con la cabeza gacha y en voz baja; casi no se oye lo que leen. La profesora se ubica junto al alumno, escucha la lectura y comenta: "Estaban en cero". Pero ahora afirma: "Está bien... no podían leer ni una palabra". Les recomienda a los alumnos continuar leyendo, pues la lectura "es puro práctica, tienen que aprender así".

Hacia hrs. 9.00 la maestra inicia un nuevo sector con los alumnos del 6° año: la ejercitación de la ortografía. Para esto, primero muestra que las palabras están organizadas en sílabas, por ejemplo: ca-mi-no, li-bro, man-tel, cancha, palta, máquina, gigante, enano, pantalón y peligro. Luego pide a los alumnos que pasen adelante para dictarles algunas palabras y las escriban en la pizarra: hilo, agencia, corbata (¿Quiénes se ponen? - Los doctores, los ministros), zanahoria, bala, lengua, cielo, cerebro, víbora, vidrio, hospital. Algunos se equivocan al escribir "bivora, bidrio". La profesora va dialogando y corrigiendo los errores: vivienda por vivienda; hojo por ojo ("Está mal, sin hache es", corrige un alumno de cuarto); sombrero por sombrero; belos por veloz. Cuando Wilson corrigió la primera versión y puso "velos", la profesora aclaró que ninguna de las dos formas era correcta, que tenían que cotejar con otras palabras de la misma familia, como veloc(idad), da lugar a veloz, felice(s) a feliz. Incidentalmente, la profesora comenta de vez en cuando que "los varones siempre ganan", revelando su posicionamiento de género.

También se presentó un caso de error 'legal'. Gladys escribió: "horlando". La profesora pregunta: "Fíjense, ¿estará bien así? Es un nombre". Ramón sale a corregir y escribe: Horlando. La maestra explica: "Según, dice que en los nombres de personas no hay ortografía". Finalmente, se presentó un problema con la escritura del plural de "mani", pues se proponía "manís" en lugar de "maníes". Como ya se acercaba la hora del receso, la clase concluyó ahí.

4.5.2.3. San Antonio, 20.07.06

Profesor ayudante: Javier Sánchez, hablante del tsimane'.

Cursos: 2° y 3° grados, con 12 alumnos. Algunas alumnas parecían tener una edad avanzada para el grado respectivo.

En la primera parte de la clase, iniciada aproximadamente a las 8:30 de la mañana, el profesor revisó las tareas de Matemáticas que había dado el día anterior. Se trataba de ejercicios de sumas, restas, multiplicaciones y divisiones. La revisión la hace en la pizarra en voz alta, utilizando en gran parte de su explicación el *tsimane'*, pero nombrando los números en castellano. También hace que los alumnos intercambien sus cuadernos para revisar los resultados, marcando bien con \rightarrow o mal con X a partir de las respuestas correctas copiadas en la pizarra. Al finalizar la clase, también les da como tarea una serie de ejercicios de suma, resta, multiplicación y división, improvisando las cifras a medida que las va escribiendo en la pizarra.

En la clase, los alumnos no siempre se mantienen en sus sitios, generalmente conversan entre sí, y solicitan la atención del maestro frecuentemente, aunque algunos suelen levantarse de sus sitios y se van a pasear por los ambientes contiguos. El profesor ignora estos comportamientos y continúa con su trabajo, pues los alumnos también regresan sin necesidad de que se les llame.

La segunda parte de la clase está dedicada a la materia de Estudios Sociales en el 3° año. El profesor saca su cuaderno, lee con atención los textos, y va poniendo en la pizarra una serie de preguntas y respuestas que van siendo copiadas por los alumnos.

Materia: Estudios Sociales.

Tema: Día de la Patria

1° En qué fecha y año se declaró el día de la Patria?¹

R.- Se declaró el 6 de agosto de 1825
Con el nombre de República de Bolivia.

Un alumno se levanta y sale, le sigue su compañera de banco. Otro alumno de segundo también sale. Regresa la niña corriendo. El profesor sigue, sin inmutarse:

El profesor indica a los niños que escriban el título con rojo y la respuesta con azul. El profesor sale. Uno de los alumnos regresa. Entra el profesor de 1° a buscar algunos materiales de un estante. El profesor regresa y continúa copiando en la pizarra, siempre mirando previamente su viejo cuaderno.

Para que los alumnos entiendan mejor el significado de estos enunciados, el profesor los traduce al *tsimane'*, aunque siempre nombra los números en castellano. Luego introduce el "número doh, en homenaje...". Va leyendo, descifrando el texto de su cuaderno, se toma un largo rato para hacerlo, y luego escribe:

2.- ¿En homenaje de quién llevará el nombre de Bolivia?

R. En homenaje al Libertador Simón Bolívar.

3.) ¿Cuál es la capital de Bolivia? (traduce)

R. ¿Es la Ciudad de Sucre en homenaje al Mariscal Antonio José de Sucre?

4.- ¿Quién cambio el nombre de República de Bolívar a Bolivia? (se dejó en blanco)

5.- ¿Qué es la Patria?

R.- Es el saludo [suelo] donde hemos nacido el hogar donde vivimos, la escuela donde nos educamos y el templo donde aprendemos a arar [orar].

6) ¿Que obligaciones debe tener todo boliviano para con su Patria?

R.- Todo boliviano debe amar, respetar venerar y defender a su patria ofrendando su propia vida.

Mientras el profesor copia, a su vez va explicando en *tsimane'* y preguntando. Algunos alumnos conversan, otros se mueven, entran alumnos de otro grado. Mientras los alumnos copian, el profesor corrige las tareas de los de segundo año.

1 En la copia de estas oraciones mantenemos la ortografía y la puntuación originales, incluido el planteo incorrecto de la pregunta.



Asamblea comunal con participación de niños.

De este modo, el profesor intenta satisfacer a ambos grados, y se pasa el resto de la mañana copiando las preguntas y respuestas de la lección de Estudios Sociales para el tercer año, corrigiendo las tareas de los alumnos de segundo año, y escribiendo las tareas para el próximo día.

Al final, cierra la sesión de la mañana haciendo cantar a los alumnos para completar el horario, ya cerca del mediodía. Muchas de las canciones que escuchamos en esta comunidad incluyen melodías de la región andina, como "Antawara" y "Cholita

Marina"². También entonaban canciones de la región, como El Gran Beni.

4.5.2.4. *Los Manguitos*, 26.07.06

Unidad Educativa Los Manguitos.
Profesora: Nelvi Mayer Roca.
Cursos: 3° y 4° de primaria.
Materias: Religión y Lenguaje.

La profesora Melvi Mayer Roca utilizó los materiales elaborados por Nuevas Tribus. La actividad consistía

2 Esta melodía estuvo muy de moda en los sectores populares de la región de Cochabamba, desde finales de 2005.

en la copia de un fragmento de este libro que contiene pasajes bíblicos en lengua originaria. A continuación transcribimos parte de lo que la maestra transcribió en el pizarrón:

Material: Jen' sí' pèyadye' (La palabra de Dios)

Quij jen' sí' peyadye' mu' peijte mu' Jesucristo
Pärä' yische' sánacdye' (Versículos de la Biblia)

Quij sánacdye' Pablos.
Tesalonicacatyidyés in
Timoteodyes, Timodyes

Luego de la copia del texto bíblico, la profesora solicita a los niños que repitan parte por parte y luego que lean por grupos a una sola voz. Todas las explicaciones se realizan en lengua tsimane'. Los niños participan leyendo las oraciones en voz alta, individualmente y por grupos. La maestra elige a cada niño para que realice la lectura individual y luego indica el momento para que se realice la lectura grupal.

Así transcurre esta clase, permitiendo que los niños escriban y lean los textos bíblicos en lengua originaria. Los contenidos culturales no estuvieron presentes en el desarrollo de esta clase, y la lengua utilizada predominantemente fue el tsimane'.

En el siguiente período la profesora se abocó a la materia de Lenguaje. La metodología empleada por la docente para el 2°, 3° y 4° grados es el dictado, la traducción del castellano al tsimane' y la corrección de errores en la pizarra.

El pizarrón lo divide en 3 partes, respectivamente para los 3 grados que atiende. Para 2° la profesora dicta palabras y algunas oraciones, y para tercero y cuarto son también oraciones extractadas de las cartillas *Tsunra' Chija (Vamos a saber)* elaboradas y distribuidas por los misioneros de Nuevas Tribus.

Algunas de las oraciones que se dictaron fueron las siguientes:

[para 2 de primaria]	[para 3 de primaria]	[para 4 de primaria]
Tsimane' castellano	Esta féo el camino, hay mucho barro	Los gemelos salen a la calle
Aca' casa	Anic a'chi mo' majmi bu cha' judyeya' cushyi'	E poj shuequi incaya jjiçaiu in
	La pelota un va de Maune	Está lleno el arroyo
Jatata'	Su iente el tarbona	Mo' careto ven joi' ijnacân'
Cama	(Su gente es buena)	Hay cinco chicos en la clase
Camisa	Muchi' in jâm in	Mu' ya' canan
Pato	Esta cuchara	El mesa
parya	Antonio voji	
Rorenzo va a casar con su perro	Tätä	

En “La pelota un va de Maune” la niña no entendió, y la profesora no le ayudó a corregir, hasta que la niña se va a su asiento.

La profesora corrige los errores de los niños sin explicar la razón del error. Los niños que no entienden o que no pueden escribir en castellano, luego de permanecer un largo rato en el pizarrón sin prestar atención a las correcciones de la profesora, se retiran a sus asientos. No todas las palabras u oraciones son traducidas, ya que esto depende de la profesora, en tanto pide a algunos que traduzcan y a otros sólo les hace escribir la palabra en castellano.

Un aspecto que resulta interesante es la aplicación de la misma clase de Lenguaje para los 3 años de escolaridad (2º, 3º y 4º de primaria), sólo incrementando para uno y otro nivel el grado de complejidad. Al principio se respetó la distribución de la pizarra por años, pero luego se utilizó indistintamente sin interesar el orden.

La maestra alterna el castellano y el tsimane' en el desarrollo de la clase: el castellano cuando dicta las oraciones o palabras del libro que se encuentran en esta lengua, y el tsimane' cuando éstos están escribiendo o traduciendo la misma oración del castellano al tsimane'.

En esta clase de dictado, los contenidos culturales se presentan en palabras o actividades relacionadas con el entorno de los niños, pero no se profundizan sus contenidos.

4.5.3. Pueblo mosetén

4.5.3.1. San Luis Chico, 05.07.06

TCO Pilón Lajas.

Profesor: Willian Corrales.

Cursos: 1º y 2º grados de primaria.

A las 8:55 sonó la campana de entrada a clases, y un grupo de alumnos se encontraba dentro del aula de la escuela realizando diferentes actividades. Una niña escribía en su cuaderno la letra **p** copiando la muestra en la parte superior de la hoja de su cuaderno, mientras tanto dos niños interactuaban recíprocamente en la lengua tsimane': *Muya itsiki, muya chichi'*, señalando un tigre y un mono impresos en el cuaderno. Todos los niños se pusieron de pie cuando entró el profesor al aula, quien les pidió que salieran a formar al patio de la escuela.

A las 9:05 el profesor hizo formar a los alumnos que se encontraban presentes en el patio de la escuela de acuerdo al año de escolaridad; mientras organizaba las filas por años les pedía a los alumnos que levantaran y bajarán las manos una y otra vez. Al mismo tiempo, algunos niños seguían llegando e incorporándose a sus respectivas filas. Luego de organizadas las dos filas, el maestro saludó a los alumnos y les preguntó si estaban “con ganas de aprender”.

A las 9:18 el profesor hizo pasar a los alumnos al aula. Primero ingresaron los del primer año, luego los del segundo año y finalmente el maestro y el presidente de la Junta Escolar. El profesor anunció que los del primer año iban a repasar y aprender nuevas palabras, mientras que los de segundo iban a escribir el Himno al Beni. Luego, tomó una hoja de papel sábana y dos marcadores, que pasó a los alumnos del segundo año. Pidió a los alumnos escribir el Himno al Beni, “tal como está en el cancionero”, teniendo cuidado de copiar el título, los autores y luego las estrofas. Mientras el profesor explica, va escribiendo en la pizarra y los alumnos empiezan a copiar en sus cuadernos, pero solicita que sólo un estudiante escriba en el papelógrafo. A las 9:30, terminadas las instrucciones de la actividad destinada a los alumnos del segundo año,

el profesor retornó al primer año, mientras los alumnos del segundo trabajaban por su cuenta. A los del primer año les indica que van a trabajar la letra **t** que se encuentra en palabras como “tacú”, “toco” y “todo”; luego les hace repetir la letra y las palabras con esta consonante, y los alumnos hacen copias de las muestras proporcionadas por el profesor en sus cuadernos.

A las 9:35 el maestro retoma las actividades con el segundo año por un momento para verificar su avance y luego vuelve con el primer año. Les hace repetir y luego escribir “la casa es grande”, traduciendo la oración al mosetén para que los alumnos comprendan su significado: **aka’ dersi, aka’ dersi**.

A las 8:40 el maestro retoma las actividades con el segundo año por un breve momento, mientras éstos siguen copiando el Himno al Beni en un papelógrafo. El educador vuelve con el primer año y les da muestras de los números **1, 2 y 3**, haciéndoles repetir en castellano y mosetén.

A las 8:45 el profesor vuelve a las actividades con el segundo año para ver si ya habían terminado de copiar el Himno al Beni, pero en ese momento los alumnos se encontraban jugando pese a no haber terminado la tarea encomendada por el educador. El profesor le pide al presidente de la Junta Escolar que le traduzca su llamada de atención a los alumnos. Los alumnos se ponen a trabajar.

Eran las 9:48 cuando sonó la campana para salir a recreo, y todos los niños salieron corriendo del aula.

4.5.3.2. Colegio Franz Tamayo, 21.07.06

Colegio Técnico Agropecuario Franz Tamayo.
Curso: tercero de primaria.
Profesora: Julieta Chambi, 17 estudiantes.

Entre los niños hay tres que caminan descalzos por el curso, entretanto los otros diez visten con medias

y zapatos. Todos tienen poleras, pantalón o buzo, otros permanecen abrigados con chompas.

Después de haber hecho una hora cívica y cantado el Himno Nacional, los alumnos de 3° año de primaria ingresan al aula; la maestra inicia la clase con una breve conversación sobre “¿Cómo han dormido?”, algunos dicen “bien”, otro dice “mal” porque “se ha soñado con la profesora”. La profesora pregunta: “Y...?”. “Me querías matar”. Los niños se ríen.

Después de este inesperado incidente, la profesora inicia la clase, empezando con los saludos habituales.

La siguiente actividad es la denominación de las frutas, actividad que para darle interés es acompañada por la presión de los estudiantes que cuentan hasta diez para que el alumno o alumna diga la fruta, y si no lo logra es ‘penalizado’ con una ‘penitencia’.

Luego, sus compañeros continúan con otras frutas, y a quienes no saben o no dicen algún nombre la maestra y sus compañeros les comienzan a contar: “uno, dos, tres” hasta el diez. Si el alumno no proporciona el nombre, la profesora lo manda al frente: “Ya Eloy, anda al frente”. Igualmente quien repite el nombre de la fruta que uno de sus compañeros ya mencionó es presionado por el conteo de sus compañeros. Éste es el caso de Eduardo, quien repite la palabra *manzana*; sus compañeros van contando y Eduardo se dirige al frente. En ese momento alguien tocó la puerta y la maestra les dice “sigan ustedes”. Los niños continuaron mencionando los nombres de las frutas. La maestra regresa y les pregunta si “ya terminaron”, y los niños responden afirmativamente. Entonces la profesora anuncia que se impondrá penitencias a los dos niños que fallaron y ya estaban frente al pizarrón. La penitencia consistió en ponerlos como estatuas.

Luego de un lapso de tiempo termina la actividad y la maestra procede a entregar los exámenes. Los niños retoman sus lugares y esperan a su profesora. Yoselín, al recibir sus exámenes, dice: "Tengo 60", levantando su hoja, pero sus compañeros no le hacen caso y continúan acercándose a recibir sus exámenes, que los reciben pero no los miran, los ubican sobre sus pupitres y luego se ponen a conversar: "Mañana ya es sábado". Nelson se sube sobre la mesa de su pupitre, su compañera de asiento revisa su mochila. La profesora les indica que pongan sus exámenes en sus archivadores. Los niños sacan sus archivadores y colocan sus exámenes en ellos.

Inmediatamente después, la profesora les pide que "saquen sus ejercicios de matemáticas", para la revisión correspondiente. Un niño dice: "No, yo no he hecho". La profesora advierte: "A los que no han hecho, vamos a sacarlos afuera". Mientras la maestra revisa los ejercicios de cada uno de sus alumnos, pupitre por pupitre, Juan Gabriel y Daniel hacen aviones de papel y comienzan a jugar entre ellos. Eloy se acerca a Daniel y le dice "a ver préstame", Daniel le entrega inmediatamente su avión y Eloy comienza a jugar con él arrojándolo por el aire. Seis niños se acercan a Juan Carlos y todos levantan palos.

Prof.	Juan Carlos, no estamos entre juegos.	La maestra llama la atención a Juan Carlos.
José	Yo sí estoy entre juego[s]	Expresa su pequeña rebelión en voz baja, luego se dirige a su asiento.

La maestra se acerca a los pupitres de cada uno de los alumnos para revisar con ellos las operaciones de multiplicación y explicarles el proceso.

Prof.	A ver, tienes 4×3 , ¿cuánto es?	
Lander	12, profesora.	
Prof.	¿Entonces por qué no has puesto?	El niño no responde.
Prof.	¿Cuánto es 4×5 ?	
Lander		El niño no le responde y la profesora toma sus manos y le dice:
Prof.	Es como la suma, tienes que hacer 4 veces el 5.	Y comienza a contar los grupos de cinco, uno, ... veinte.

Luego de esta pequeña demostración, la profesora pregunta si todavía falta alguien; José responde inmediatamente: "a mí profe". La maestra se acerca al asiento de José, toma su cuaderno y revisa uno a uno sus ejercicios. Luego pide a los alumnos que saquen sus cuadernos para que anoten unos ejercicios que los deben hacer en su casa. Los alumnos asienten y les da multiplicaciones "sin llevar. No se van a olvidar, sin llevar va a ser." La profesora pone los ejercicios en la pizarra.

Cómo ya se acerca la hora del recreo, la profesora cierra este sector con un breve diálogo para salir al recreo.

Después del recreo, la maestra inicia las actividades de matemáticas. Primero le indica a Julieta dónde debe colocar los resultados de las multiplicaciones: "4 x 2 es 8, luego anotas aquí, luego 2 x 2 es 4, eso pones al lado". Luego, propone que los ejercicios se resuelvan en el pizarrón, pero observando algunas dificultades de los alumnos, les pide que vayan a buscar piedritas y tapacoronas para ayudarse. Los niños se dirigen hasta el rincón del aula donde hay maíces, piedras y tapacoronas depositados en envases de plástico de gaseosas recicladas y le entregan a la profesora. Al ver las cantidades, la profesora dice: "Mira, ¿quién nos ha robado las tapacoronas, por qué están pocas?".

La profesora le explica a Julieta cómo se procede para resolver una multiplicación: "Cuatro por dos es ocho, eso anotas aquí; luego dos por dos es cuatro, eso pones al lado". Luego vacía los contenedores y pone los tapacoronas al piso, y dice: "Mira Araceli, cuatro por dos". La profesora organiza cuatro grupos de dos y dice: "¿A ver cuánto había sido, a ver contá". La niña suma junto a su profesora y dice "8" la profesora dice "muy bien" y continúa con otros ejercicios: 2 x 2, 4 x 2. Luego repite la misma operación para el siguiente niño. Luego la maestra se dirige a todos los niños: "Quiero que piensen cómo se puede resolver". Luego se arrodilla y reúne tres grupos de piedras 3 x 3 y dice: "Jhamil, ¿cuánto es?, a ver sumá!". El niño suma y responde "9". La maestra repite el mismo procedimiento con cada uno de alumnos. Luego, mostrando ambos lados de la pizarra, les advierte: "No se van a olvidar que a este lado es sin 'llevo' y a este otro lado es con 'llevo'; éstos son números exactos, estos no son exactos".

Jean Carla sigue en el piso contando las piedras, y luego su profesora le dice: "Es dos veces el cuatro". A continuación le muestra las manos y cuenta con sus dedos: "¿Cuántos grupos de dos tiene que haber?". La niña le contesta: "Cuatro". "Ya, ahora sumá", le dice su maestra. Después de sumar, Jean

Carla anota el resultado en la pizarra. La siguiente operación es 122 x 4. La niña termina el ejercicio y su profesora le dice "muy bien".

A continuación, Juan Carlos sale hacia delante y realiza la siguiente operación: 443 x 2. Reúne las piedrecillas y en principio anota 'ocho', en la columna de adelante; luego se dispone a realizar la multiplicación de la siguiente cifra y nuevamente levanta las piedrecillas y las comienza a agrupar. Al verlo, su maestra le dice: "Mirá, es el mismo número, ya no necesitas volver a multiplicar".

La profesora remarca: "Si no pueden, se van a ayudar con maíz o con tapitas, lo mismo es". Los niños comienzan a jugar y la profesora dice: "Esto de la derecha van a hacer en sus casas, eso con llevo es, unidad, decena, centena, igual fácil es".

Luego de unos instantes, la profesora les indica que se borrará la pizarra, los niños corren a borrar la pizarra, Juan Carlos y Nelson van a recoger uno de los bancos vacíos y lo llevan bajo el pizarrón, y se suben al banco para terminar de borrar la parte superior.

La profesora indica: "Ahora vamos a cantar para el lunes". Los alumnos comienzan a cantar 'los conejitos', luego cantan 'los pollitos'. Cuando cantan gritan y bailan en sus lugares. Cuando terminan de cantar, Jean Carla dice: "La de la mochila azul falta que canten". Juan Carlos y Eloy se ubican al frente y comienzan a cantar. La profesora les pide que canten "más fuerte". Los niños elevan la voz y cantan más fuerte. Eloy se queja: "Él me hace equivocar", señalando a Juan Carlos.

Como todavía queda algún tiempo para el recreo, la profesora pide a una de las alumnas una recitación, sobre Simón Bolívar.

A las 11:30 suena la campana y los niños salen al recreo.

La clase continúa después del recreo.

La profesora devuelve los exámenes calificados del día anterior. Gueti, al ver la nota de su examen exclama: "¿Treinta y seis?", luego sonrío y se va a su asiento. La profesora va devolviendo las pruebas a sus alumnos.

Luego les pide que le muestren sus cuadernos para ver el desarrollo de los ejercicios y va revisando los ejercicios trasladándose a cada uno los ocho pupitres bi-personales. Mientras lo hace dice: "A ver, préstense calculadora". Se acerca a la pizarra y en ella anota a un lado los ejercicios que un día antes les había dado como tarea, y al otro lado de la pizarra escribe nuevos ejercicios; luego anuncia: "Ésta es la tarea para el día de mañana, van a copiar en su cuaderno de ejercicios, ahora entréguenme su tarea".



Niños takanas trabajando en la escuela.

Los niños sacan sus pruebas hechas en papel bond tamaño oficio, las van entregando a su maestra, luego de recogerlas ella las perfora y las ubica en los archivadores personales de los estudiantes. Mientras la maestra recoge las hojas, un niño dice: "Ya estoy resolviendo [la tarea]". La maestra replica inmediatamente: "Yo no les he dado para que resuelvan aquí, en sus casas tenían que resolver". El niño deja de solucionar los problemas de la pizarra y comienza a jugar empujando su banco.

La maestra les pide a los niños sacar sus archivadores de ejercicios, los niños lo hacen, y algunos dicen: "Yo no he hecho profesora, yo no he hecho". La profesora comienza a revisar los ejercicios acercándose al sitio de cada uno de ellos; levanta el archivador de Jhoseline, levanta unas páginas sueltas y le dice: "Mira, esto está volando", las perfora y las pone en su sitio. Entretanto, los niños gritan y hacen bulla hablando todos al mismo tiempo.

La profesora inicia una nueva actividad, la resolución de ejercicios de multiplicación en la pizarra. La profesora resuelve los ejercicios con los alumnos, para que luego los alumnos revisen sus resultados y ellos mismos se califiquen en sus cuadernos.

Al dar sus respuestas, los niños gritan para ser escuchados: "56; 54". Otros están charlando a un costado del grupo y otros se ponen a caminar. El grupo que participa de la actividad se va reduciendo y son pocos los que dan las respuestas a la maestra. La profesora propone doce ejercicios: multiplicar 80×8 ; 583×6 , etc.; preguntando a algunos niños los resultados de las partes de la multiplicación: "Cuánto es seis por tres? Es seis veces el tres". Una niña va sumando con sus dedos: "Uno, dos, tres, cuatro..." "Luego dice: dieciocho". Hay nueve niños que atienden la actividad y cinco permanecen alejados del grupo distraídos alrededor de uno de los bancos; ahí está Jamil copiando los ejercicios en su cuaderno. La profesora les indica que deben ayudarse con sus manos para hacer las operaciones.

Las multiplicaciones van siendo resueltas por los niños y su profesora. Con voz fuerte y mirando a la pizarra los niños van dictando los resultados a su maestra. Ella va sumando también con sus manos junto a tres de los estudiantes que antes no participaron de la práctica. Al recibir la enseñanza ellos la miran atentamente.

Al terminar de resolver los ejercicios de la pizarra, la maestra pide que los alumnos vayan a revisar sus cuadernos y se califiquen bien (+) o mal (x), según el resultado. Mientras los niños van copiando, José arranca la hoja en la que estaba copiando los ejercicios de la pizarra y la tira al suelo. Al ver esto, la profesora le dice que no había ordenado que arranquen las hojas de sus cuadernos, sino que “corrijan sobre lo que han hecho si se han equivocado”.

Suena la campana y la maestra indica que los que ya terminaron pueden salir al recreo. Los niños siguen copiando y corrigiendo. Pasan tres minutos y nuevamente la maestra dice: “Ya, vayan saliendo, porque después no les voy a dar permiso, vayan a desaguar”. Algunos niños siguen escribiendo, la maestra sale al patio.

A la vuelta del recreo, la maestra espera a que todos sus estudiantes entren, luego mira el asiento de José y pregunta por él, e inmediatamente después introduce una breve dinámica (contar hasta diez y cantar ‘los conejitos’) antes de empezar la lección de Lenguaje.

Ahora la profesora les pide a los alumnos que saquen “sus cuadernos de Lenguaje, sus cuadernos de caligrafía, ustedes no me han entregado sus cuadernos”. Los niños siguen cantando aun después de que la maestra comenzó a revisar los cuadernos. “Ya basta, ya hemos cantado, pues”. Algunos se callan pero otros siguen cantando.

La profesora inicia la enseñanza de los singulares y plurales en la materia de Lenguaje. Los alumnos se sientan en el centro de la clase, la profesora escribe las palabras “patos, gallos, casas” y luego “pato, gallo y casa” para hacer que los alumnos distingan los plurales de los singulares.

Los niños, como en otras partes, buscan salir del paso ensayando la primera de las posibilidades ofrecidas por la profesora: ¿Es singular, o plural? Pero, en este caso, no logran la respuesta correcta.

Prof.	A ver, alguien diga una oración.	
Na.	Los patos comen maíz.	
No.	El perro come comida.	
Prof.	<La gallina come maíz>	La profesora anota lo que le dictan.
Prof.	¿Qué es sujeto? ¿Qué es verbo?, ¿Qué es predicado?	Los niños se acercan a la pizarra y van respondiendo.
N.	Gallina es sujeto	
Na.	Esto es predicado	

Ante esto, la profesora plantea una comparación, pero además les da la respuesta, "eso es en plural". Los alumnos repiten. La profesora continúa, por medio de una nueva estrategia.

Como ninguno de los niños señala el verbo, la profesora se concentra en este elemento. "José, ¿tú sabes cuál es el verbo?", y luego les va pidiendo que dicten más oraciones y discutiendo un poco acerca de sus significados.

Luego de haber obtenido las oraciones de los alumnos, la profesora pasa a revisar la estructura silábica de las palabras, preguntando a los alumnos cuántas sílabas tiene cada palabra, si son bisílabas o trisílabas.

Luego la profesora les pide a los alumnos que cada uno escriba su oración en la pizarra. Los alumnos se acercan a la pizarra y escriben sus oraciones:

- 1 La gallina come maíz
- 2 El perro come carne
- 3 El gato come sopa
- 4 La paloma come arroz
- 5 El conejo come zanahoria
- 6 El José llora en el río
- 7 El chancho come papaya
- 8 El elefante lleva gente
- 9 La foca nada en el río

Al terminar la profesora les dice: "Ahora vayan a copiar en sus cuadernos, y van a dibujar debajo de cada oración; por ejemplo donde dice: El chancho come maíz, un chancho comiendo maíz van a dibujar; donde dice un elefante lleva gente, igual a un elefante llevando gente van a dibujar; por eso tienen que dejar espacio debajo de cada oración". Los niños toman sus cuadernos y se ponen a copiar el texto del pizarrón. José se pone de pie y camina por los asientos de sus compañeros.

Mientras los niños dibujan, la maestra se ubica en el asiento del centro y dice: "¿Quién ha terminado,

no quieren ir al recreo?". Algunos niños se acercan a ella, le entregan sus cuadernos, ella mira sus trabajos y los revisa; luego les dice: "Anda al patio". Los niños que no terminaron siguen trabajando en sus asientos.

4.5.3.3. Colegio Franz Tamayo (25.07.06)

Clase: Religión

A las 9:45 los alumnos retornan al aula. Un alumno se dirige a la profesora: "Profe, creo que nos toca Religión". La profesora, entonces, les indica a los alumnos que el repaso se hará después; y permanece en el curso esperando al profesor de religión. Éste hace su ingreso al aula y dice: "Tengo clases con 3° y 4°, a ellos les voy a llevar al tercer curso". La profesora les dice: "Niños, saquen su cuaderno de Religión y vayan al curso de al lado". Los niños ingresan al aula de tercero y se sientan en los asientos vacíos, y otros se ubican junto a los niños de tercero.

La clase de Religión empieza con una conversación introductoria sobre cómo han pasado las vacaciones, quiénes han viajado y quiénes se han enfermado, y finalmente quiénes han faltado. En esta clase no faltó nadie.

El profesor hace una oración pidiendo "por todos los enfermos (del) mundo que están sufriendo". Luego de la oración, el maestro les pide tomar asiento. Los niños corren a sus sitios y muchos sacan sus cuadernos, otros sólo se sientan y miran a su profesor que escribe en el pizarrón. El profesor escribe:

EL SECRETO DE JESÚS, SU AMOR AL PADRE

Luego pregunta a los alumnos: "¿Se acuerdan de este título?". Algunos levantan sus cuadernos indicando que ya lo tienen copiado. El profesor indica que los que no tienen el título copiado lo anoten ahora del pizarrón. Por un momento,



Taller de elaboración de la línea de base (26-06-04).

algunos niños se suben a sus bancos, se empujan, pero luego toman sus sitios y comienzan a copiar en sus cuadernos.

Mientras los alumnos copian, algunos piden permiso para ir al baño: “¿Al baño puedo ir profe?”, “Sí”. El profesor le abre la puerta. Otro estudiante le pregunta lo mismo y el profesor accede, en total ya son seis los niños que salen del aula. Al salir el último de los estudiantes, el profesor les dice: “Ya, todos están saliendo”, y cierra la puerta.

A las 10:10 los niños todavía no han terminado de copiar y siguen dialogando entre ellos. El profesor hace esfuerzos para avanzar con la clase; primero les pide que dibujen “un Jesús”, pero los niños no le prestan atención y siguen hablando. Entonces, el profesor introduce la dinámica de sentarse y pararse y dar penitencias a los que se equivoquen. Tres niños salen al frente y dicen sus adivinanzas para cumplir con la penitencia. El profesor insiste en que los alumnos dibujen “a Jesús que está orando, después un Jesús que está crucificado” para la clase siguiente.

Prof.	Y a ti quién te ha enseñado a arrojar a tus compañeros. Ya, a sacar su bolígrafo.	El niño se pone un lápiz en la boca y permanece callado.
Raúl		Lanza nuevamente una almohadilla a sus compañeros.
Prof.	No hagas.	El profesor reprende a Raúl.
Raúl	Yo no estoy haciendo.	
Prof.	Tú muy habladorcito te estás volviendo, ¿no?	El niño se queda callado.

Entretanto, los niños se arrojan con sus lápices, almohadillas y con tapacoronas, el profesor les mira y trata de restablecer el orden, reprendiendo a algunos alumnos.

Luego de este incidente, el profesor cambia de estrategia y pide a los alumnos salir al frente y hacer un grupo. Los niños se amontonan al rincón del curso y el profesor dice: "Sin empujar, silencio todos, prohibido jugar, a las una, a las dos, silencio todos" y los niños gritan "a las tres". El profesor agarra al niño que más se movía, Raúl, y pone por encima de su cabeza el libro de catequesis, se apoya en sus hombros y lee: "Jesús pasó 30 años de su vida trabajando". El niño se queda quieto. El profesor continúa: "Si se dan cuenta no hay malos". En ese momento, Eduardo jala por debajo la polera de su compañera. El profesor lo mira y le dice: "Ven Eduardo". El niño se acerca y su profesor lo toma de los hombros sin dejar de agarrar a Raúl. Luego el profesor trata de reflexionar a los alumnos contándoles que Jesús a veces tuvo que estar "solo para orar" y que "no le gustaba que la gente se sienta sola". Luego pregunta a los alumnos si alguno de ellos se sintió solo alguna vez; algunos dicen que se sintieron solos, uno dijo: "Nunca me he sentido solo", y otro dijo haber sentido miedo. Suena la campana a las 11:00 y el profesor dice: "Ya, está bien, para la próxima clase van a hacer sus dibujos". Los niños se acercan a sus pupitres, ponen sus cuadernos en sus lugares y salen corriendo.

4.5.4. Pueblo movima

4.5.4.1. Jasschaja (27.06.06)

Profesora: Benilde Avaroma

Materia: matemáticas

Número de niños: 10.

Luego de los saludos e introducción de los visitantes, la profesora escribe números en la

pizarra. Los niños conversan en voz baja y se escuchan risas. La profesora pide a Mercedes que pase a la pizarra para hacer la operación matemática. La profesora le va haciendo indicaciones para que la niña pueda realizar la operación. Cuando Mercedes tiene problemas, la profesora llama a José Alfredo para "repararle los números". El niño sale al frente y empieza a revisar los números. La profesora va proporcionando pautas y observando el trabajo de los otros niños. La profesora va preguntando, algunos responden en movima: "cato, -no cuatro!".

La profesora va indicando a algunos niños cómo deben presentar los números en las sumas; por ejemplo, poner una "rayita" debajo de los sumandos, poner el resultado debajo de la raya, que no se pone (+) sino sólo el resultado, y que el resultado debe ser obtenido de la operación: "No le vas a poner nomás al tanteo, tienes que contar los números y hacer la rayita". Algunos niños conversan en voz baja.

La profesora dialoga con los alumnos, tomando en cuenta sus resultados, pero también fijándose en detalles extracurriculares.

Prof.: ¿Ya? A ver, cuánto es dos más tres, cuántas rayitas tiene? Dice que tiene que hacer aparte, tiene que hacer tres, usted cuéntela bien, o no sabes contar? Qué te pasó en la oreja, mira cómo te está supurando, ¿te mordieron?, ¿sarna? Hay que bañarse con chiriguana. A ver, hágame dos rayitas, ya está, más aparte tres, vos me hiciste cuatro, haga tres. Esas son las tres rayitas, para qué le aumentas uno si eso indica 4. ¿Cuántas hay por todas?

N.: (Indica con la mano).

Prof.: Ah, tenés que hacer bien las rayitas; por qué no le vas a aumentar aquí, porque te va a salir mal. Entonces $2+3$ es... ¿cuánto? 5. Ponga su número. Eso, siga. ¿Qué número es éste?, uno, ponga una rayita, borre, uno, ¿no sabes cuál es el 1? Así, el 1. Aparte, ¿qué

número es éste? 4, cuatro rayitas, no la borres esa, aparte, ya cuatro.

La profesora va revisando los procedimientos y resultados, tratando de que entiendan las relaciones entre números, valores y rayitas (para representar las unidades). La estrategia de la maestra es obtener la respuesta correcta por medio de preguntas y retroalimentaciones a las respuestas de los niños.

Prof.: Cuatro, ¿cuántas son ahora?

Na.: A ver si te..., hay uno aquí.

Prof.: ¿Cuánto entonces había sido $1+4$?

Na.: Tres.

Prof.: ¿Cómo que tres?, ahoríngame has conta, cuente otra vez.

Na.: (Silencio).

Prof.: Cinco pues, pa que lo has borrao, póngale cinco aquí. Seguimos, ¿qué número es ése?

Na.: Cuatro.

Prof.: Cuatro, haga cuatro rayas, le aumenta seis, ¿cuántas hay? Acá utilizamos eso para sumar, las rayitas, los palitos, así ¿cuánto es? 10, entonces $4+6$ es 10, no se olviden. ¿A ver, cómo se escribe el 10? Muy bien. Seguimos, borre todo eso, 4 nuevamente aparte, abajito haga 8 más, se hace arriba o abajo. ¿Cuánto hay por todas, tercero. Tráigame su cuaderno, José Alfredo, ¿cuánto es? 11, entonces poné 11. ¿A ver, 11 puso?

N.: Sí.

Prof.: Contaste mal. Mira cuántos hay, cuatro, y aquí 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. ¿4 más 8? ¡4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12! Tiene que hacer bien su rayita y cuéntela bien. Haga el 12, el número 12, ya el otro día escribimos el 12, eso es 21, 22. ¡12!, ¿Cómo es el 12? Del 10, sigue el 11, después el 12, no es así, 24 dice.

Mientras la profesora dialoga y busca obtener las respuestas, algunos niños hablan entre ellos. Algunos niños hablan en movima, en voz baja. La profesora continúa dialogando con los alumnos: a

una niña le pregunta cómo se escribe el 12; a un alumno que está en la pizarra le pregunta qué le falta escribir; instruye a Leonela que se pare y se acuerde del 12, a qué número sigue, y con qué números se escribe; instruye a algunos alumnos a pasar a la pizarra a realizar sus operaciones. Mientras los niños hacen sus operaciones en la pizarra, los demás conversan en voz baja.

Prof.: Ya, 5 por 2, 10, lleva uno. 5 por 4, $20+1$, 21.

Lleva 2. 5 por 8, 40, más dos, lleva el cero, ¿cuarenta más dos?

N.: Cuarenta y dos.

Prof.: Cuarenta y dos. Cinco por siete 35, más 2?

N.: 36.

Prof.: Cómo que 36, más uno es 36, más dos es 37. Cuéntelo pues, ya tiene 35. Borre estos dos porque se va a equivocar, ha dicho 37.

En otra mesa, dos niños juegan con palabras: "¿Cómo dice la torcaza?" – "Tara tara". La profesora los ignora y continúa con las multiplicaciones con algunos alumnos, y los conteos y cuánto se lleva para lograr los productos. Algunos niños hablan en movima en voz baja. La profesora va dialogando con los alumnos tanto de los ejercicios como de otros temas, como el cuaderno prestado a otro alumno, y las tablas que algunos alumnos todavía no saben.

Los diálogos entre la maestra y los alumnos continúan. La profesora hace sus recomendaciones a los alumnos que faltaron a las clases anteriores: que lean para no quedarse "al aire". En la mesa de Matilde se habla en movima, en la mesa de los más pequeños se habla en castellano.

Mientras, la profesora continúa monitoreando los ejercicios, dos niños se entretienen con un mapa de Bolivia: Pando, Beni, La Paz, Oruro, Tarija, Cochabamba chiquitín Cochabamba... chiquitingo... este es Santa Cruz grandango acá... Paraguay... Chile... Argentina... Chile, chiquitingo Chile, parece una raya... Potosí chiquitingo.

La profesora se da una pausa. Los alumnos conversan entre ellos. La profesora comenta sobre los libros "en dialecto". Los niños de 3º y 4º leen silenciosamente los textos que la profesora les repartió, mientras en la pizarra hay una niña haciendo sus ejercicios matemáticos. La profesora resume su rol, supervisa los ejercicios y responde a las preguntas de los alumnos. La maestra va atendiendo tanto a los alumnos que hacen ejercicios de matemáticas como a los que están leyendo.

Algunos niños leen en voz baja. La profesora continúa monitoreando la resolución de las operaciones matemáticas de suma y multiplicación, del procedimiento de llevar a la columna siguiente los dígitos mayores a las unidades; de manera intercalada también va atendiendo a los alumnos que leen sus textos.

Un alumno se queja de que le "han robado" su bolígrafo, su compañero le ayuda a encontrarlo. La profesora repasa la tabla del 6 con Matilde. La clase transcurre con correcciones matemáticas, los niños de tercero y cuarto se dedican a leer textos y otros se dedican a hacer repeticiones de la letra "o".

Luego la profesora trabaja con la lectura, nombra a algunos alumnos para que lean en voz alta, y los niños leen.

N.: Aquí el jar...dín en una ma ña na her mo sa.

Prof. ¿Se calló? Se chaporrea pues no jalonee, vaya leyendo aunque sea a tropezones, pero vaya leyendo. Aunque sea uno calmosamente pero lea, no tenga vergüenza.

Prof. Ahora va a hacer la "u", ¿ya?
(dirigiéndose a otro niño).

N. ¿Qué se llama? // tuuu.

En otra mesa, los niños leen diferentes textos en castellano en voz alta, cada uno con un texto diferente. La profesora les va haciendo leer y luego se concentra en los contenidos.

Prof.: De qué, era creo un cuento de los animalitos que iban a ir a una fiesta, y ahí salían los cuentos de todos los animales, pero con sus consonantes, eso es un cuento y esa rima que se armó, y ya se puede sacar mucho más, ¿no? Porque dice que había una fiesta de los animales que iba a ser, quién dijo primeramente, ¿a ver la fiesta qué era?

N.: El señor.

Prof.: El señor, pero era la fiesta de los animalitos, estaban haciendo, quien dijo primero, ¿qué animal dijo primero?, a ver, ¿te recordás? Hay un buri, dijo el mauri, porque dice que éste es un cuento de los animales pero con sus rimas. Hay un buri, dijo el mauri.

N.: ¿Dónde es la casa de la torcaza?

La profesora entonces les pide a los alumnos que le dicten más rimas, que los otros grupos también ayuden para hacer sus rimas, y que los alumnos pueden "sacar mucho más".

N.: A, ya, cual ser, así va bailar, ya pues, dile, pero no pues.

B.: Que más, a ver, hay un buri, dijo el mauri.

N.: Dónde es su casa.

B.: A ver, cuando uno pregunta primeramente dónde es la casa, puede ser a dónde, no pregunta quién, ¿qué otro animal?

N.: ¿En cuál casa?

Prof.: Ah, cuál casa.

N.: Dijo la torcaza.

Los niños más pequeños repiten lo que escuchan, es este caso, torcaza. Los alumnos continúan proporcionando más rimas, bajo el estímulo de la profesora.

N.: Dónde hay caña dijo la carcaña

Prof.: Ah, iba a haber caña.

N.: Caña, caña ha dicho, eso se come dice.

Prof.: Irá a haber caña.

N.: Carcaña.
 Prof.: Dijo la carcaña, unos animales.
 N.: Unos animales.
 N.: Una riña.
 N.: Dijo la piña.
 Prof.: ¿Habla la piña? (Los niños se ríen).

la **mulita**
 corre, corre **mulita**
 a **la luz** de **la lunita**
 que pronto se ocultará
 pues una nube **la** tapará

Luego hacen rimas de los animales: poza con mariposa, pan con tucán, traguito con sapito, papaya con tocaya, arbolito con pajarito y otras palabras. Muchas de las rimas arrancan la risa de los alumnos:

Prof.: ¿Quién quiere ir al avión? – a comer sabayón; ¿Quién quiere ir al machete? – a comer cachete, mm; Quién quiere ir a la camioneta? – a comer palometa.

Después de un rato de este ejercicio, la profesora escribe: “Quién quiere ir a la torcaza a comer mordaza”, y les indica a los alumnos que la copien para no olvidarse, y que luego del recreo harán más rimas y las escribirán en la pizarra.

Finalmente, la profesora les pide a los niños recordar las rimas con los días de la semana, las cuales resultaron algo inapropiadas para este contexto (lunes: que sus nalgas se sumen; ...a charquear gringos, domingos). La profesora indica que esa rima lo copien los de tercer y cuarto año; y que después escribirán otras rimas.

4.5.4.2. Piraquinal (17.08.06)

Escuela Piraquinal
 Profesor: Daniel Rioja
 Curso: aula multigrado de primero a sexto año de primaria
 Número de alumnos: 16.

En las paredes del aula hay papeles tamaño carta pegados, con frases como: *jirafa juguetes vejiga*. En uno de los papelógrafos se leía:

Las sílabas **lu**, **li** y **la** están escritas con rojo y el resto con marcador azul. En el aula los pupitres son bipersonales. La escuela tiene un baño de metal con un pozo séptico, tienen agua propia, hay una bomba que funciona desde hace cuatro años, y tiene de campana los restos de un tractor que está colgado de un árbol llamado chaco.

A las 8:25 el maestro entró al aula saludando a los alumnos en castellano, se acercó a su mesa y comenzó a hojear su cuaderno.

Prof.: ¿Quién falta, nadie? Muy bien, ¿cómo amanecieron?

A.: Bien

Prof.: Bien bien o bien mal. ¿Qué les parece el sur? ¿Están con ganas de enfermarse? Bien niños, vamos a empezar nuestra clase con la presencia del colega Víctor, él también es profesor. Iniciamos nuestra clase normalmente, no nos sintamos incómodos con la presencia de él, imaginemos que es un compañero porque es del mismo tamaño que nosotros. Muy bien, aquí tenemos nuestro librito, podemos ir leyendo.

A.: Una sola hoja, sólo una hoja. (Los niños leen en voz baja).

Los alumnos recogieron sus libros de la mesa y comenzaron a leer al mismo tiempo. Mientras los niños leían, el maestro se acercó a una alumna y se puso a ver su cuaderno; luego agarró un libro y comenzó a hojearlo.

El maestro se dirigió al pizarrón más grande que había en el curso y escribió oraciones con espacios

para ser luego completadas con las palabras proporcionadas a continuación:

la.....salió bien
hacia.....de rabia
esa es una..... fértil
el trabajo estuvo.....la exposición
los.....fueron ganadores
no está bien.....
prestigio
bujía legislador
genial gemelos
elogio compaginados
cirugía región gestos

El maestro se dirigió a una alumna y se quedó delante de ella. Luego anunció a los niños que tenían "que buscar la palabra adecuada. Aquí está la sopa de letras y luego escriben estas palabras en sus cuadernos".

A las 8:40 llegan dos alumnos al aula, saludan al maestro y luego a sus compañeros. El maestro se acerca a un alumno y le entrega un libro tamaño carta y le dice: "¿Ahora leemos un cuentito, ya?". El niño comienza a leer en voz baja, y una vez concluida la lectura de los niños, él les pregunta: ¿Qué caballo le había salvado?, los alumnos respondieron: El caballo de la libertad.

Los alumnos continuaron leyendo en voz baja. El niño que estaba al lado estaba leyendo un libro de color anaranjado. El maestro se dirigió hacia el pupitre de una niña y le corrigió la lectura, que casi no se escuchaba. Otra niña leía el libro *Alma de niño*. El profesor empezó a hacer preguntas de comprensión a los niños: "Quiénes van al kinder, a qué juegan; qué más hacen, qué es lo que dibujan...? (un ekeko, aimara: *iqiqu*, 'dioscillo de la abundancia')".

Luego, el maestro escribe las palabras Willy y Wilson en la pizarra y les pide a los de segundo año que escriban oraciones con estas palabras.

Luego se acercó a otros dos alumnos y les dijo que tenían que completar las palabras incompletas con las palabras del mismo texto, como "juego" para "Yo juego con mi hermano", y explica a un alumno la clasificación de las palabras en llanas y esdrújulas. El maestro se dirige a tres alumnos y les entrega un diccionario para que busquen el significado de **prestigio**, **bujía**. Luego se dirigió a otro alumno y comenzó a leer junto con él; el niño observaba lo que leía su maestro, el maestro se sentó en un pupitre y continuó leyendo. Luego el profesor va donde los niños que tenían que escribir oraciones con Willson y leyó esta frase: "Wilson cuida a sus hermanos".

Entonces, el maestro dijo: "Aprendamos el sonido /güe/", e indicó a los alumnos que cuando la **u** lleva dos puntitos por arriba o diéresis "se pronuncia la u",. Luego se dirigió a los alumnos que tenían que completar las frases incompletas. Los niños leyeron lo que habían hecho, el maestro les preguntó sobre las palabras que no entendían, como **fértil** y **cirugía**, y les indicó que las buscaran en el diccionario. Después de un momento de silencio, el maestro llama a Nandy y le preguntó si conocía la cigüeña; la niña respondió que no la conocía. Luego le dijo que busque palabras que tenga **güe** y **gue**, y escribió en el pizarrón palabras incompletas:

Antig edad
G itarra
Ambig o
G errero
G isar
G errillero
Ling ista
Biling e
G isante

El maestro les dijo que añadan la diéresis donde sea necesario. Esta actividad también estaba destinada a los alumnos de 5° curso. Luego de escribir esas frases incompletas, el maestro se

dirigió donde un alumno y le preguntó sobre qué animales producen luz en la noche, y él respondió diciendo el **kurukuri**.

Con respecto a la diéresis, el maestro explica el papel de los “dos puntitos” que hacen que **gue** sea diferente de **güe**, y les pide ejemplos de palabras con diéresis.

Luego se dirige a trabajar con los de segundo año, les hace leer las oraciones y les ayuda a terminar sus oraciones.

En ese instante, un niño se acercó al profesor agarrando su cuaderno, y el maestro les dijo que salieran al recreo.

4.5.5. Pueblo takana

4.5.5.1. Macahua (20.06.06)

Escuela de Macahua

Profesora: Blanca

Número de alumnos: 15 de 1°, 2° y 3°,
divididos en cuatro grupos.

Luego de los saludos, la profesora anuncia que se trabajará los números singular y plural. Empieza con los de 1° año, poniéndoles pequeñas flores de muestra; mientras los otros alumnos copian de la pizarra los títulos de Lenguaje y los números singular y plural. Luego la profesora les dicta las definiciones: singular se refiere a una sola cosa; por ejemplo... En la pizarra la profesora escribe la palabra “una” y al lado dibuja: <campana> <bandera> <pato>.

La profesora vuelve al 1° por un breve instante, y luego atiende a los grupos 3 y 4. Los niños escriben, copian, dos de ellos encorvados tapando sus cuadernos, para evitar que les copien; uno mira el trabajo del compañero del frente en la mesa hexagonal. La profesora pregunta si ya han acabado y luego les muestra algunos objetos y les

indica que un solo objeto es singular; por ejemplo, un tajador es singular.

muchas <tres casas>
pocos <cuatro árboles>
unos <tres símbolos de hombres>

9:02. La profesora va revisando la mesa cuatro. Rosmery se levanta de su asiento para ver la pizarra, luego vuelve inmediatamente a su asiento. La profesora va mirando los trabajos. Rosmery se levanta otra vez y vuelve a su asiento a seguir copiando. La profesora se sienta con los alumnos del 1° año; una niña lee los números: uno, dos, tres, cuatro. La niña sustituye la /s/ de final de sílaba por la glotal [h], según la pronunciación típica de la región beniana. Los alumnos continúan trabajando en sus grupos, algunos le anuncian a la profesora que ya han terminado, y otros que todavía les falta; cuando la profesora pregunta nuevamente si ya han terminado, los alumnos asienten todos.

Luego, la profesora explica el significado de **muchas** con voz suave, casi no se escucha al fondo de la clase. “Atiendan”, algunos alumnos se habían dado la vuelta. Ahora todos escuchan a la profesora. De las cuatros niñas de 1°, una se entretiene escribiendo, las otras sólo tratan de mantenerse en sus sitios. Los alumnos de 2° y 3° piden oraciones. La maestra les dicta: discurso coma conjunto de palabras que... (que) ex presan ... expresan expresan (expresan) una... perdón un... ¿han escrito todos? – Síí ... pensamiento completo.

Luego la profesora se dispone a dictar las oraciones. “Ahora pongan ‘oraciones’, con rojo pongan”. Los alumnos por momentos se callan, concentrados en su escritura. “Punto, guión abran”. La profesora espera apoyada en la pared, y continúa dictando.

Prof.: El caballo de don José. El caballo de don José.
José con mayúscula van a empezar. Coma.

As.: don... José...

Prof.: Es de color

As.: color...

Prof.: Café ¿Lean a ver?

As.: El caballo de don José es de color café.

Los alumnos leen en coro. Un alumno pide "otra oración", otro alumno silba. La profesora dicta la nueva oración:

"El gallo de doña Juana. Pongan Juana con jota mayúscula. Coma, coma... es peleador es peleador".

Los alumnos de los grupos 3 y 4 escriben. Algunos se distraen. La profesora les llama la atención con suavidad: "Atiendan... atiendan". No hay desorden en la clase. La profesora continúa dictando: La vaca... es de color blanco. La moto del joven Antonio... joven Antonio es nueva. La niña Rosa canta en la escuela. El pato nada en el río. Una gallina pone huevo (huevo con hache van a escribir). Algunos alumnos van contradiciendo para poder copiar toda la oración.

9:40. Algunos alumnos hacen bulla. La profesora trabaja con los tres alumnos del 3° año. Los de 1° han cerrado sus cuadernos y sólo permanecen en sus sitios, jugando con las manos, moviéndose, pero sin abandonar sus sitios. Los de 3° se mantienen quietos. Los de 2° se mueven más.

La profesora llama la atención de algunos niños y les anima para seguir con las actividades, pues ya falta poco para el recreo. La profesora continúa dictando y haciendo leer a las alumnas del 1° año, proporcionando claves de palabras normales, "g de gato, ¿te acuerdas?" le dice a la alumna Ruti. Los alumnos de este grado leen con dificultad, pero no se callan; los otros grupos permanecen en sus sitios, sólo esperan, algunos conversan, algunos leen. En este momento toca la campana y la sesión termina. Los alumnos salen al recreo.

4.5.5.2. Villa Alcira (26.07.06)

Escuela: Villa Alcira

Profesor: Severino Víctor Arizpe

Clase de Matemáticas, de 8:30 a 10:05 de la mañana, con 15 niños: 7 en el 1° año, 4 en el 2°, y 4 en el 3° año.

La clase empieza con un saludo del profesor y la presentación de los visitantes; luego la profesora toma la lista; un niño dice que no vino el día de ayer "porque llovió, profesor". El profesor empieza por organizar la clase por años de escolaridad: los del 1° año a la izquierda, los del 2° al medio y los del 3° año a la derecha. Después toma la lista de los alumnos en orden alfabético; mientras algunos niños siguen llegando, un alumno le dice: "¡Profe, ya llegué, no me va a poner falta!". El profesor asiente. Luego de la lista, el profesor escribe algunas operaciones aritméticas en la pizarra, en dos grupos:

1		2 - 3		
5 + 3 =	8 + 2 =			
11 + 4 =	4 + 10 =	305	781	553
15 + 5 =	7 + 5 =	x 3	x 2	x 4
4 + 3 =				
3 + 6 =				

De esta manera los niños saben qué parte les corresponde responder; 2° y 3° tenían las mismas operaciones. Los niños al estar sentados en asientos bipersonales no tenían chance de preguntar nada al compañero de atrás ya que existía una regla de no perjudicar al que estaba trabajando. Un niño dijo: "¡Shh no tienen que molestar, no ven que estoy escribiendo!".

Luego los alumnos van saliendo a la pizarra a resolver los ejercicios, mientras el profesor va observando el rendimiento de algunos alumnos.

El profesor se acerca a los de 1° grado. El niño que tomó la primera suma obtuvo el resultado correcto.

El profesor continuó con la segunda suma. Para ayudar al alumno, le mostraba los dedos.

Prof.: ¿Después de diez viene el...?

(El profesor deja un espacio al final para que sea completado por los niños).

No.: Once.

Prof.: ¿Luego, el ...?

No.: Doce y trece.

Prof.: ¡Muy bien!

Entretanto, el niño de 2° todavía no podía realizar la multiplicación; el niño multiplica y coloca los números que creía estaban correctos. El profesor continúa trabajando con los de 1°, haciéndoles preguntas sobre las sumas: "Heidi venga, ahora va a sumar, este número es 4 y éste es 2, entonces ¿cuánto es 4 más 2?". Con respecto al niño de segundo que todavía no resuelve su multiplicación, el profesor comenta que "¡el solito tiene que aprender!". Luego se dirige a los de primero para darles una suma para sus cuadernos y se concentra en ayudarlos, mirando al pizarrón de vez en cuando y ver si el niño de 2° año ya había terminado la primera multiplicación.

Los niños del 1° año permanecen sentados en sus asientos, calmados y callados y realizando sus prácticas ayudados por el profesor. Entretanto, los niños de 2° y 3° están inquietos. El profesor les recomienda que resuelvan todos los ejercicios del pizarrón: "¡Hagan todo eso que está en el pizarrón, voy a ver quién termina primero!". Sin embargo, un niño de tercero muy inquieto se acerca a la biblioteca del aula para ver algunos módulos del estante y saca el número 1 de Lenguaje; lo abre en la página 44, donde hay un juego de dados; saca el dado y se pone a jugar con los demás niños que estaban de espectadores. El profesor está ocupado con los niños de 1° y no se percata de que algunos niños están jugando. Se va a su asiento y en voz alta les pide a los alumnos que le traigan sus cuadernos. En ese momento, ve a los niños jugando y les recuerda que la clase está trabajando en las

sumas y que pueden jugar en el recreo. Los niños se van a sus asientos. Luego, el profesor llama por lista a los alumnos para que le muestren lo que han hecho. Entretanto, el niño de segundo continúa con su ejercicio en la pizarra.

El profesor, al tomar la lista, reflexiona a los estudiantes:

¡Mayerly, ¿a ver quién más ha llegado último? ¡Los atrasados, ya, ahora sí salir!
¡Los de 2° y 3°, ya pues, de una vez atender! Ya pues escúchenme a ver, 3 clases ya estamos pasando, vamos a ver los de 2 cifras. Los de 3° ya saben, los de 2° todavía no. A ver los de 3° si saben les van a ayudar a los que no saben. Ahora sí, escuchen, les voy a ayudar a los que saben ahora. Sí, escuchen, los voy a enseñar 2 veces nada más. Ya, atender, con este 4, igualito como han multiplicado con este 3.

Luego, con una señal de la mano, les indica a los niños que se aproximen a la pizarra. Los niños de segundo y tercer año corren hacia el pizarrón. El profesor les explica:

Ya, a ver, fijarse a ver, vamos a multiplicar el 4, tienen que fijarse dónde ponen los números... Toda la vida, todo número multiplicado por 0 es 0. Tienen que aprender aquí, se tienen que acordar. A ver, fijarse, como en gradita tienen que irse. Una vez multiplicado sumamos, fíjense: sumamos $5+0$, es 5. En la suma es igualito que en la multiplicación, es 0. Continuamos sumando hasta terminar y continuamos con la otra multiplicación.

Mientras tanto los niños de 1° están haciendo bulla y se acercan a los juegos de madera que están en la biblioteca del aula, de donde el otro compañero sacó el módulo para jugar. Los niños se ponen a jugar con los trozos de madera. Al ver esto el

profesor dice: "Atender, atender, me van a atender lo que han hecho, luego les voy a dar (más operaciones) aquí abajo (en la pizarra)". Luego propone dos multiplicaciones, organizadas en los "incisos" A y B.

A	7106	B	8104
	x 34		x 24

Inmediatamente después los niños se van a sus asientos y escriben lo que hay en el pizarrón. El profesor se va a su asiento y anuncia la revisión de los cuadernos de los niños de 1°. Después se pone pensativo e inmediatamente se va al otro cuarto, la dirección, y trae varias cartillas con números. Las guarda en la caja donde se guardan los cuadernos y saca la cartilla con el número 10. Luego, dirigiéndose a los niños de 1° les pregunta sobre el valor de los números: ¿Este qué número es? Luego les ayuda a sumar con los dedos, "Entonces, cuánto es? - 14. Muy bien.

Pero algunos niños se miraban unos a otros. El profesor continuó con la revisión de los cuadernos de los niños de 1°. Mientras que los demás niños de 2° y 3° continuaban con sus ejercicios.

Entretanto dos niños, uno de 2° y otro de 3°, dialogan entre sí.

N2: Oye, ¿cuánto es 2 por 8?

N3: 16, pero llevas uno, y luego multiplicas con el otro y después sumas uno, así mira, pero no vas a copiar.

N2: Ya, pero es que no sé la tabla.

N3: Pero fíjate atrás de tu cuaderno, ahí está, y después lo ponés en tu cuaderno.

Obedeciendo las órdenes del profesor, este niño enseña al que no sabe. Mientras tanto, el profesor continúa con la revisión de los cuadernos de los de 1° y pide a otro niño tocar la campana para el recreo. El niño va corriendo a tocar la campana con una piedra. El profesor anuncia media hora para el recreo y que después se continuará con la revisión

de las operaciones de los de segundo y tercer año. Muchos niños salen directo a sus casas a desayunar, otros se quedan porque sus casas quedan lejos de la escuela.

4.6. Balance de las escuelas en los pueblos cavineño, tsimane', mosetén, movima y takana

En general, las actividades escolares se inician con la formación de los alumnos por grados antes de entrar a las clases. Los días lunes y fechas especiales también se hacen horas cívicas, donde se cantan himnos, se hacen recomendaciones a los alumnos, se revisa la higiene de niñas y niños y se mandan mensajes a los padres de familia.

Las aulas son multigrado, especialmente en los pueblos cavineño, mosetén y movima; en los pueblos tsimane' y takana hay menos aulas multigrado. Las actividades del aula multigrado exigen una constante atención de los docentes que deben organizar a los alumnos en grupos, atenderlos pasando de grupo a grupo (o de grado a grado), graduando los contenidos de las materias según el nivel de los alumnos, o enseñando diferentes materias según los grupos.

Las actividades de enseñanza del lenguaje incluyen el método de las palabras normales, la repetición de sílabas, palabras y oraciones, según los años de escolaridad; y la escritura por muestras o copiando de la pizarra. En los ciclos medio y superior, también se hacen reflexiones sobre la forma de las oraciones. La comprensión de las lecturas, palabras u oraciones proporcionadas por el docente generalmente se trabajan por medio de preguntas del docente, respuestas de los alumnos y evaluación por parte del docente (PRE). Cabe indicar que este recurso de PRE también se utiliza intensivamente en las demás actividades de enseñanza.

Las matemáticas se enseñan de manera bastante tradicional, por medio de ejercicios que los alumnos

deben resolver. En muchos casos, el maestro o la maestra resuelven los ejercicios con los alumnos, ya sea en la pizarra o en los cuadernos de los estudiantes, preguntándoles por los resultados de las operaciones, tratando de que encuentren la respuesta adecuada cuando se equivocan, y finalmente dándoles las respuestas y exigiéndoles que hagan sus ejercicios o estudien las tablas.

En lo lingüístico, con excepción de las escuelas bilingües del pueblo tsimane', las clases se imparten en castellano. En el pueblo cavineño hay alguna actividad de lectura en la lengua indígena; y en el pueblo mosetén (de Pilon Lajas) se observó la traducción de algunas frases o instructivos del castellano al mosetén, aunque esporádicamente. En el pueblo tsimane', la Misión Nuevas Tribus implementa la educación bilingüe, utilizando el tsimane' como la primera lengua, y el castellano como segunda lengua. En los otros pueblos,

formalmente la enseñanza se realiza principalmente en castellano.

En lo metodológico, las actividades habituales de los docentes se llevan a cabo fuera del aula, la realización de formaciones de entrada y salida, las horas cívicas; y en el aula, los saludos y conversaciones entre docente y alumnos, dar y revisar las tareas (lo que ocupa un tiempo considerable en las clases), enseñar las diversas materias generalmente de manera magistral (el profesor enseña y proporciona los contenidos), utilizando los ejemplos y los ejercicios; también se busca mantener el rendimiento y la disciplina en la clase por medio de llamadas de atención, y monitoreando constantemente el trabajo de los alumnos.

En lo educativo, los alumnos muestran predisposición para el aprendizaje; sin embargo, tienden a comportarse normalmente como niños y



Asamblea comunal, en la comunidad de San José (Foto: Ana Evi Sulcata).

no siempre siguen las instrucciones del docente, por lo que no aprenden inmediatamente, lo que obliga a una constante interacción entre el docente y los alumnos, debido principalmente a la metodología magistral adoptada. Pero dadas las características del aula multigrado, con la utilización de materiales de la Reforma Eucativa, también hay instancias de trabajo autónomo de los alumnos tanto de manera individual como grupal.

En lo referido al uso de los idiomas en el aula, en las escuelas bilingües se utiliza tanto el castellano como la lengua indígena; los niños pequeños que

recién ingresan a la escuela tienden a hablar más la lengua indígena. En los pueblos takana, cavineño y movima, en general los niños ya son hablantes del castellano. En el pueblo mosetén hay comunidades donde se mantiene la lengua nativa (Pilón Lajas) y otras donde ya se habla mayoritariamente el castellano (Covendo). En algunos casos, se ejercita cierta discriminación hacia la lengua indígena; en otros contextos, el uso de la lengua nativa y el castellano es libre (por ejemplo, en el pueblo tsimane'); y en otros, hay nostalgia y esperanza de que la lengua indígena vuelva a hablarse.



5

Conclusiones

5.1. En lo metodológico

El proceso de investigación de campo que se llevó a cabo en las distintas comunidades de los pueblos indígenas beneficiados representó, sin duda, un aporte valioso en la formación de los investigadores. La aplicación de los instrumentos de investigación propició la interacción entre los investigadores y los participantes de las comunidades indígenas, de manera que la construcción de los datos condujo al equipo de investigación a una mayor reflexión sobre las diversas realidades y formas de entender el mundo de los seis pueblos indígenas amazónicos. Por otro lado, cabe resaltar la participación de los investigadores indígenas en el proceso de investigación, quienes no solamente facilitaron la comunicación en lengua indígena entre los comunarios y el equipo de investigación, sino que también participaron activamente en el proceso de investigación, facilitando la información necesaria y proporcionando pautas para la reflexión. Finalmente, a este nivel cabe destacar la participación de las autoridades educativas y docentes de las unidades educativas visitadas, de las organizaciones de base y sus dirigentes, así como de la comunidad misma.

5.2. En lo lingüístico

En lo lingüístico, la situación de las lenguas indígenas, con excepción del tsimane' que mantiene una vitalidad apreciable, es preocupante porque pueden ser consideradas éstas en inminente peligro de extinción. La situación sociolingüística, en general, implica la tendencia a la sustitución de las lenguas indígenas por el castellano, pero hay matices. Uno de estos matices es la tendencia detectada en todos los pueblos visitados a la necesidad de revitalizar la lengua indígena y de utilizarla en la escuela.

La situación particular de cada una de las lenguas varía considerablemente de pueblo a pueblo y,

dentro de éstos, de comunidad a comunidad. En las comunidades tsimane', por lo general, predomina el monolingüismo en tsimán en los años de escolaridad iniciales y se ha logrado un bilingüismo tsimane-castellano en los años superiores, gracias a la educación bilingüe de transición implementada por la MNT. En los otros pueblos indígenas se percibe la presencia generalizada de niños que ya saben el castellano, pero hay bolsones lingüísticos donde la lengua indígena vuelve a aparecer (como en la comunidad de Jasschaja en el pueblo Movima), aunque también hay muchas comunidades donde los niños son bilingües en diversos grados.

Por todo esto, es necesario que el Ministerio de Educación empiece a trabajar en las modalidades que se tendrán que adoptar para lograr una educación de calidad para los pueblos indígenas de tierras bajas, así como para satisfacer las demandas lingüísticas de aquellos pueblos indígenas que ven en peligro su idioma. Por ejemplo, los takanas cuyos niños actualmente son mayoritariamente castellano hablantes, y donde los únicos que hablan son los mayores, posiblemente aquellos que tienen por encima de los 50 años, están ahora viendo la necesidad de recuperar la lengua, porque son conscientes de las implicaciones que acarrearía en desmedro de la identidad indígena así como con la reivindicación de territorios.

En las escuelas de las comunidades de las tierras bajas, tradicionalmente se ha priorizado el uso del castellano como la lengua de instrucción, aun cuando hay experiencias de la modalidad de educación bilingüe de transición apoyadas antes por el ILV y actualmente por la MNT. El pueblo tsimane' también fue atendido por el PAEIB.

En este escenario, hay quienes parecen haberse ya rendido con respecto a la lengua. Así, don Modesto Ruiz Cordero, un takana de 81 años de edad, frente a la referido a los esfuerzos que se estarían

haciendo para revitalizar la lengua takana, decía: "Para qué la takana, qué van a hacer? Nada. No hay ya con quién hablar". Y de modo similar muchos maestros abogan por que se continúe con el actual sistema de educación en castellano. Hay otros, como los jóvenes dirigentes takanas, que sí desean reintroducir el takana en las escuelas, e incluso ellos mismos aprender la lengua indígena para consolidar su identidad. Los movimas, de manera similar, están en la línea de revitalizar la lengua por necesidades políticas: ellos dicen que necesitan aprender el movima para exigir una TCO, "cómo podemos pedir una TCO para los movimas si no sabemos hablar el movima". Entre los takanas pasó algo similar; las relaciones asimétricas entre la sociedad nacional y los takanas habían inducido y forzado no solamente la pérdida de la lengua sino también de la misma identidad. Así, como lo señala Herrera, hasta antes de 1990 los takanas evitaban ser identificados como tales, para evitar estigmas asociados a lo takana identificado con indígena o a su vez asociado con "bárbaro, salvaje o incivilizado" (Herrera 2005:27). Sin embargo, la identidad takana se fue reafirmando en el contexto de su participación en las organizaciones indígenas y las negociaciones con el Estado en el marco de la ley INRA que hizo posible la dotación de tierras comunitarias de origen (TCOs) a los pueblos indígenas de tierras bajas.

Para terminar, volvemos a la pregunta de por qué los niños no saben el movima. Don Eleuterio Mole responde: "Qué será pues...", comprimiendo en esta frase su resignación ante la pérdida de la lengua, pero también ante la falta de información referida a los cambios sociolingüísticos en los que están envueltos.

5.3. En lo sociocultural

En la investigación del componente sociocultural se ha evidenciado claramente que el interés de los

cinco pueblos indígenas investigados por sus reivindicaciones territoriales es fundamental en la percepción de su identidad cultural y en las proyecciones a futuro que ellos tienen como pueblos. En ese sentido, el sistema de representaciones que estos pueblos indígenas poseen de la educación está ligado indisolublemente a la gestión de los recursos naturales que ellos realizan en sus territorios y que, en el caso boliviano, halla su expresión jurídica de reconocimiento por parte del Estado en las Tierras Comunitarias de Origen.

La forma de organización social básica de la familia se estructura todavía en el modelo de las relaciones endogámicas entre los miembros del mismo grupo étnico. Sin embargo, este ideal de las relaciones de parentesco se ha visto modificado por la dinámica social de la región de fuerte migración de colonos aymaras y quechuas de la región andina y de movilidad social entre las mismas etnias amazónicas.

En este mismo contexto dinámico y de permanente etnogénesis se recrean y transforman los sistemas de conocimientos de estos pueblos indígenas. En esos contextos de desplazamiento lingüístico, los sistemas epistemológicos indígenas han sufrido también procesos de transformación y erosión cultural. Sin embargo, si bien existen estos fenómenos significativos de aculturación, la investigación ha mostrado también que estos pueblos indígenas han podido reproducir socialmente, aunque sea de forma parcial, sus propios sistemas de conocimientos acerca del manejo de los recursos naturales existentes en sus territorios y sus formas productivas con las cuales han sobrevivido la incursión de la sociedad nacional en sus territorios.

El principal resultado de la investigación de los diferentes subsistemas de conocimientos estudiados ha sido mostrar que estos sistemas

educativos propios son también formales, es decir que estas sociedades también han sabido fijar sus propios objetivos educativos y realizar socialmente la planificación pertinente para alcanzarlos. Junto con la agricultura, la caza, la pesca y la recolección de frutas silvestres, están todavía presentes, en mayor o menor grado, en los cinco pueblos indígenas. Estos sistemas educativos, con diferencias y características específicas en cada uno de los pueblos estudiados, reflejan la presencia de metodologías propias para reproducir estos conocimientos en las nuevas generaciones, además que comprueban la existencia de sus propios agentes educativos en los procesos de socialización y producción de nuevos conocimientos. Estas epistemologías indígenas también muestran la institucionalización de sus particulares escenarios de aprendizaje, así como de la existencia y construcción social de sus propias rutas pedagógicas expresadas en sus singulares ciclos de vida construidos y legitimizados por cada una de estas sociedades.

5.4. En lo educativo

Con respecto a la educación para pueblos de tierras bajas señalemos, en primer término, que la subvaloración de lenguas y culturas indígenas ha determinado también una atención poco especializada de los ministerios de Educación hasta épocas recientes. Según Ventiades y Romero (2006), la “desatención” del Estado a los pueblos indígenas de tierras bajas es “histórica”.

Afortunadamente, en los últimos años el Estado boliviano está encarando de manera más específica la educación de los pueblos indígenas de tierras bajas. Es así que se instituyen proyectos como el Programa Amazónico de Educación Intercultural

Bilingüe (PAEIB), que posteriormente pasó a denominarse Programa de Educación Intercultural Bilingüe de Tierras Bajas (PEIB-TB). Estos programas han tenido la virtud de traer las innovaciones educativas a las tierras bajas, han capacitado a maestros y técnicos, y han contribuido a la producción de materiales lingüísticos para algunas de estas lenguas; por ejemplo, 20 alfabetos normalizados para otras tantas lenguas (Ventiades y Romero 2006:87).

En general, en las escuelas visitadas la formación de los docentes implica la presencia de aquellos formados en las normales, los formados en educación bilingüe de transición de acuerdo a las orientaciones de la Misión Nuevas Tribus, y los docentes interinos o sin título de normalista. Destaquemos concretamente que en las escuelas de la región, por una parte, hay una presencia considerable de docentes interinos; y, por otra, la presencia de docentes collas¹ que han estado inmigrando con mayor frecuencia a las tierras bajas en las últimas décadas.

En el caso de los docentes, especialmente de los interinos, parece que predominara la reproducción de su experiencia como alumnos y bajo los paradigmas tradicionales del maestro que tiene que enseñar y los alumnos que tienen que aprender. En este sentido, aunque hay indicios de los efectos de la Reforma Educativa, por ejemplo en lo que respecta al uso de módulos y el intento de trabajar con grupos (como se ilustra más adelante), la modalidad prevalente es tradicional: las formaciones para el saludo a la bandera, la copia de muestras, la realización de ejercicios de matemáticas y de lenguaje, y sobre todo el uso de las Preguntas-Respuestas-Evaluaciones (PRE) como metodología de trabajo predominante.

¹ En la región oriental se identifica como collas a todas aquellas personas que proceden del occidente del país. En el magisterio es interesante observar la presencia de estos docentes collas, muchos de los cuales encontraron ubicación de trabajo en escuelas de la región gracias a la posesión del título de maestro normalista.

A propósito de la reproducción de las experiencias del docente, un profesor de la región movima decía que a los alumnos había que atemorizarlos un poco para que no causen problemas en la clase, tal como le habían hecho a él cuando era estudiante.

En breve, aun cuando la Reforma Educativa boliviana ha estado en aplicación durante casi una década, a partir de la interculturalidad y el bilingüismo, además de la adopción de un enfoque educativo innovador marcado por el cambio de orientación: de una modalidad centrada en la enseñanza del maestro a una centrada en el aprendizaje del alumno, y el constructivismo, su llegada a las escuelas de tierras bajas básicamente incluye la distribución de los módulos de la reforma educativa y la realización de una serie de capacitaciones. Sin embargo, su aplicación en aula todavía es incipiente. En todo caso, puede ser conveniente resaltar el testimonio de una profesora que pasaba por San Antonio para pasar el fin de semana en San Borja. Esta profesora estaba muy contenta porque aunque no hablaba el tsimán, con la ayuda de los mismos alumnos y los módulos de la reforma educativa, según dijo, le estaba yendo muy bien.

Las percepciones y opiniones a cerca de la Reforma Educativa varían mucho dependiendo de la experiencia personal de cada profesor. En la región tsimán, en la Unidad Educativa Bilingüe de San Miguel, la profesora Emilia Rivera de 4º y 6º usa los "textos de la Reforma sólo como material de apoyo en lectura", pues para el desarrollo de sus contenidos la maestra recurre a otros libros comprados en las librerías o a su cuaderno de apuntes donde tiene fragmentos de las lecciones que da a estos cursos respectivos. Pero una profesora de la comunidad de Monte Rosa, cercana a San Antonio, dice: "Linda es la Reforma, funciona bien, pero hay que saber utilizarla; como las lecciones no van todas juntas, sino que se relacionan; de un lado se salta a otro, por eso hay que saber cómo utilizar los módulos". A esta

profesora los módulos le han dado resultados positivos, claro que esto implica un esfuerzo de su parte por comprender las actividades y la metodología de los textos; sin embargo, esta profesora no utiliza estos materiales como material de apoyo, sino como base en el desarrollo de sus clases.

Los docentes capacitados han entendido que la aplicación del enfoque de la reforma educativa requiere esfuerzos que no siempre han sido hechos por los docentes, que se apegan a la tradición.

El testimonio resalta que las capacitaciones han tenido la virtud de transmitir los conocimientos técnicos, pero al parecer, falla la gestión.

El Ministerio de Educación atiende a las unidades educativas de las tierras bajas principalmente, a través de capacitaciones periódicas y generalmente de corta duración. También algunos programas recientes como el PAEIB, PEIB-TB han contribuido a la capacitación de los docentes. Sin embargo, hay una cierta sensación de que estas capacitaciones son de segundo orden.

Cabe resaltar que la gestión tiene sus dificultades. La organización del sistema educativo boliviano (Ministerio de Educación y Culturas, Servicios Departamentales de Educación, Direcciones, Distritales, y Unidades Educativas) establece jerarquías y hace posible el flujo de la información, de arriba abajo y viceversa. Sin embargo, la gestión educativa en la región se dificulta por las distancias y condiciones de los caminos, los costos del transporte, especialmente si se tiene que contratar algún medio de transporte. Así, la Distrital de Ixiamas difícilmente podrá llegar a la región araona, porque el viaje por transporte local (tierra o río) no solamente es caro sino también costoso en tiempo. Además de Ixiamas, primero hay que llegar a Rurrenabaque, o sea cuatro horas de viaje por tierra. Se puede ir en avioneta, pero el vuelo

cuesta 500 US\$. De manera similar, las autoridades educativas provienen de ciudades y prefieren vivir en ellas; de tal modo, que si son asignadas a poblaciones alejadas generalmente se hallan conmutando entre su puesto de trabajo y las ciudades. Pasa lo mismo con los docentes de las ciudades, por ejemplo, los docentes normalistas que trabajan en comunidades tsimane' cercanas a San Borja, habitualmente se trasladan a esta ciudad cada fin de semana. Los de Macahua y otras escuelas cercanas a Ixiamas, igualmente se trasladan a este centro poblado cada fin de semana. Ocasionalmente, una profesora se va de una escuela cercana a Ixiamas hasta la ciudad de La Paz, cuando hay tiempo para los viajes (el viaje de Ixiamas a La Paz toma al menos 17 horas por bus). En resumen, el enfoque y los materiales de la Reforma Educativa

no se utilizan a plenitud y los docentes priorizan sus métodos de enseñanza tradicional.

Por tanto, para la educación en las tierras bajas en Bolivia se precisa de manera inmediata: la investigación de la lengua y la cultura de cada uno de los pueblos indígenas, la formación y capacitación de docentes en las nuevas corrientes educativas y en la enseñanza de lenguas indígenas ya sea como asignatura (lenguaje) o como una nueva lengua (ex. L1 y L2); la elaboración de gramáticas y diccionarios; la elaboración de materiales educativos adecuados lingüística y culturalmente a cada pueblo indígena; y finalmente la reformulación de la interculturalidad como un elemento que democratice las relaciones entre pueblos indígenas y la sociedad nacional.

Bibliografía

- ARMENTIA, Nicolás. 1902. *Takana. Arte, Vocabulario Exhortaciones, Frases*. Buenos Aires: Biblioteca Lingüística de La Plata.
- BUCKLEY, Aída y Juan OTTAVIANO. 1989. *Diccionario Takana–Castellano, Castellano–Takana*. Dallas: Summer Institute of Linguistics.
- CAIMANI, Clemente. 2006. *La enseñanza de los saberes culturales en la escuela*. Presentación ante el VII Congreso Latinoamericano de EIB. Cochabamba, octubre 4 al 6.
- CAMPANINI, Silvana. 2006. *Pueblo cavineño: Hacia el resurgimiento de la lengua indígena*. Presentación ante el VII Congreso Latinoamericano de EIB. Cochabamba, octubre 4 al 6.
- CLASTRES, Pierre. 1978. *La sociedad contra el Estado*. Barcelona: Monte Ávila Editores.
- DAZA, Jazmín. 2006. *Recuperación de la lengua takana*. Presentación ante el VII Congreso Latinoamericano de EIB. Cochabamba, octubre 4 al 6.
- DÍEZ ASTETE, Álvaro y David MURILLO. 1998. *Pueblos Indígenas de Tierras Bajas. Características principales*. La Paz: HISBOL.
- Editorial Don Bosco, 1999, *Ciencias de la Vida, Primaria, 3*, La Paz.
- Editorial Don Bosco, 2002, *Matemáticas, Primaria, 3*, La Paz.
- ELLIS, Rebeca y Gonzalo ARAUZ. 1988. *Pueblo indígena tsimane'*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación. Viceministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios.
- FOUCAULT, Michel. 1991 [1975]. *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. Penguin Books.
- GIUSEPPE, Lamale. 2001. *Palabras antiguas y nuevas del río Quiquibey en la Amazonia Boliviana*. La Paz: PRAIA.
- HERRERA, Enrique. 2005. "La nueva legislación agraria boliviana y la construcción de lo 'takana' en el Norte Amazónico". En Luis Enrique López y Pablo Regalsky (eds.) 2005. *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*. La Paz: PROEIB ANDES . CENDA . PLURAL EDITORES.
- HUANCA, Tomás. 1999. *Conocimiento indígena tsimane, manejo y conservación de baldíos*. University of Florida.
- HUASNA, Juan. 2006. *La vida intercultural de un mosetén*. Presentación ante el VII Congreso Latinoamericano de EIB. Cochabamba, octubre 4 al 6.

- Instituto Lingüístico de Verano (ILV). 1985. *Yusuja quisarati juque. Versículo cuana emepeque. Versículos escogidos de la palabra de Dios*. Cavineña-Castellano. Cochabamba: ILV.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). 2003. *Características sociodemográficas de la población*. La Paz: INE.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). 2003. Censo 2001 - UNFPA (Fondo de población de las Naciones Unidas. VAI (Viceministerio de Asuntos Indígenas MACIA).
- LEMA, Ana María. 1998. *Pueblos indígenas de la Amazonia Boliviana*. La Paz, CID – Plural editores.
- LÓPEZ, Luis Enrique. (Ed.) 2006. *Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia*. La Paz: PROEIB Andes. Plural editores.
- MAMANI, Víctor Hugo y Melvin Rossel Yoqui. 2006. *Movima*. Presentación al Taller de Socialización. Rurrenabaque (ms).
- MAMANI, Víctor Hugo. 2006. *La situación sociolingüística de la lengua movima*. Presentación ante el VII Congreso Latinoamericano de EIB. Cochabamba, octubre 4 al 6.
- MARTÍNEZ A. José. 2000. *Atlas. Territorios indígenas en Bolivia*. La Paz: CPTI. CIDOB.
- MOLINA, Ramiro, con el apoyo de Milenka Figueroa e Isabel Quisbert. 2005. *Los pueblos indígenas de Bolivia: diagnóstico sociodemográfico a partir del censo del 2001*. Santiago de Chile: CEPAL - BID.
- MURILLO, David. 1997. *Pueblos indígenas de Tierras Bajas. Características principales*. La Paz: PNUD - Programa Indígena (ms.).
- OEHLERICH DE ZURITA, Annie. 1999. *Ni robo ni limosna - Los pueblos indígenas y la propiedad intelectual*. Santa Cruz de la Sierra: IBIS - CABI - CEJIS - CIDOB.
- PAULY, Antonio. 1928. *Ensayo de Etnografía Americana. Viajes y exploraciones*. Buenos Aires: s/e.
- PLAZA MARTÍNEZ, Pedro y Juan CARVAJAL CARVAJAL. 1985. *Etnias y lenguas de Bolivia*. La Paz: Instituto Boliviano de Cultura.
- PLAZA MARTÍNEZ, Pedro. 2006. "Reflexiones sobre la educación en pueblos indígenas de las tierras bajas". En L.E.López (ed.) *Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia*. La Paz: PROEIB Andes y Plural editores. 123-154.
- PNUD. 1996. Bolivia: Secretaría Nacional de Asuntos Étnicos, de Género y Generacionales, Programa Indígena PNUD. Primer censo indígena Rural de Tierras Bajas, Bolivia, 1994: Amazonia. La Paz. PNUD.
- PRADA, Fernando. 2006. *Territorios, epistemologías y administración escolar*. Presentación ante el VII Congreso Latinoamericano de EIB. Cochabamba, octubre 4 al 6.
- PRADA, Fernando. 2006. *Turu napese (Puerta del cielo). La búsqueda del territorio y la letra*. Cuaderno de Investigación Nº 3. Cochabamba: PROEIB Andes.
- PROEIB Andes. 2000. *Estudios sociolingüísticos y socioeducativos con Pueblos Originarios de Tierras Bajas de Bolivia*. Informe Final. Cochabamba: Ministerio de Educación Cultura y Deportes. PROEIB Andes.
- Publicaciones Nueva Vida. 1992. *Isaraisara Necabahuityati. Aprendamos a leer*. Cavineña, Segunda edición.

- ROCA, Luciano. 2006. *Experiencias de un profesor tsimane*. Presentación ante el VII Congreso Latinoamericano de EIB. Cochabamba, octubre 4 al 6.
- ROSSEL, Melvin y Víctor Hugo MAMANI. *Movima*. Presentación al Taller de Socialización del EIBAMAZ, Rurrenabaque, 4 de septiembre de 2006.
- ROSSEL, Melvin. 2006. *Normalización del alfabeto movima*. Presentación ante el VII Congreso Latinoamericano de EIB. Cochabamba, octubre 4 al 6.
- SAKEL, Jeannette. 2003. *A Grammar of Mosestén*. Tesis Katholieke Universiteit Nijmegen: PROEIB Andes. Código: 6.3-50.
- SALVATIERRA, Cristian. 2006. *Interacción comunicativa entre profesores castellano hablantes y alumnos tsimane*. Presentación ante el VII Congreso Latinoamericano de EIB. Cochabamba, octubre 4 al 6.
- Secretaría Nacional de Educación (SNE). 1977. *Matemática. Módulo 4*. Primer Ciclo. La Paz: UNST-P.
- Sociedad Bíblica Boliviana. 2000. *Dutya Aniyaque Atanacuareque. La Creación*. Cuaderno para colorear en cavineño. 1 Serie: Pintemos. Antiguo Testamento, Cochabamba.
- Sociedad Bíblica Boliviana. 2000. *Jesús ebacuanana. El niño Jesús*. Cuaderno para colorear en cavineño 1 Serie: Pintemos. Nuevo Testamento, Cochabamba.
- SORIA, Miguel. 2006. *Etnomedicina mosestén*. Presentación ante el VII Congreso Latinoamericano de EIB. Cochabamba, octubre 4 al 6.
- Subsecretaría de Asuntos Étnicos. 1994. *Primer censo indígena rural de tierras bajas, Bolivia*. La Paz: PNUD-INE. CIDOB.
- TABO, Alfredo. 2006. *Experiencia en la producción de materiales en lengua indígena*. Presentación ante el VII Congreso Latinoamericano de EIB. Cochabamba, octubre 4 al 6.
- TRAPNELL, Lucy 1999. "Mucho más que una educación bilingüe" En: Ruiz, Serafino, Eusebio Laos y otros. *Cherepito. Ñaanamentotsi 2. Asháninka*. Lima: Ministerio de Educación. 239-246.
- TRAPNELL, Lucy. 1999. "Pueblos indígenas, educación y currículo. Una propuesta desde la Amazonía". En Juan Carlos Godenzzi (comp.) *Educación e interculturalidad en Los Andes y la Amazonia*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas".
- VENTIADES RIVERO, Nancy y Ruperto ROMERO RODRÍGUEZ. 2006. *Entre pantanos y yomomos. La Educación Intercultural Bilingüe en las Tierras Bajas de Bolivia*. Santa Cruz de la Sierra: DANIDA. CIDOB.
- ZAMBRANA, Amilcar. 2006. *Uso de materiales educativos en escuelas mosestén*. Presentación ante el VII Congreso Latinoamericano de EIB. Cochabamba, octubre 4 al 6.

