



**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
DR. JOSÉ MARÍA LUIS MORA**

**“La Participación de los pueblos Tsimane’, Takana y
Tsimane’-Mositén en el proyecto EIBAMAZ en Bolivia
(2006-2012)”**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
**MAESTRO EN COOPERACIÓN
INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO**
P R E S E N T A :
KEIJI NAVARRO VIZCAÍNO

Directora: Mtra. Citlali Ayala Martínez

Ciudad de México

Junio 2020

Esta investigación fue realizada gracias al apoyo del
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología



Ciudad de México, a 15 de junio de 2020

ASUNTO: AUTORIZACIÓN DE DIFUSIÓN

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES DR. JOSÉ MARÍA LUIS MORA
PRESENTE**

Keiji Navarro Vizcaíno en mi calidad de alumno del programa de **Cooperación Internacional para el Desarrollo** del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, por mi propio derecho y bajo protesta de decir verdad, manifiesto expresamente que soy el autor único y primigenio, así como legítimo titular exclusivo de todos los derechos morales y patrimoniales de la obra intitulada *“La Participación de los pueblos Tsimane’, Takana y Tsimane’-Mosestén en el proyecto EIBAMAZ en Bolivia (2006-2012)”* así como, de forma meramente enunciativa, más no limitativa, toda clase de material, información, gráficas, mapas, dibujos, ilustraciones, esquemas, diseños, fotografías y/o imágenes, etc., contenidas y que forman parte de la misma en el formato publicado y entregado a Ustedes, la cual fue elaborada como trabajo de investigación en calidad de tesis para obtener el grado de **Maestro en Cooperación Internacional** con lo que se acredita haber concluido los estudios en el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

En virtud de lo anterior, confirmo la plena autorización al Instituto Mora, sin limitación de vigencia alguna y restricción alguna, para que la obra, junto con todos y cada uno de los elementos que la conforman y complementan, tal y como es entregada permanezcan y se encuentren disponibles en y a través de la Biblioteca, para su conservación, preservación, difusión, préstamo público y/o puesta a disposición para consulta, tanto en formato físico o a través de los medios dispuestos por la Institución sin restricción alguna.

Queda claro que la presente autorización se otorga cuyo principal propósito es contribuir a la difusión del conocimiento sin fines de lucro alguno y bajo ninguna condición.

Desde ahora deslindo al Instituto de cualquier reclamación que pudiera surgir por cualquier tercero que viera afectados sus derechos de índole civil y/o específicamente de propiedad intelectual y, de ser necesario y/o a solicitud de Ustedes, me obligo a comparecer para ratificar el contenido del presente documento ante cualquier autoridad local o federal, administrativa o judicial, incluso fedatario público si así fuese necesario y/o solicitado por Ustedes para que surta plenos efectos, manifestando que para el otorgamiento del presente consentimiento no ha habido error, dolo, perjuicio, lesión, violencia o mala fe, siendo mi voluntad libre y espontánea y que deja sin efectos todo documento suscrito con anterioridad.

Protesto lo necesario,

Keiji Navarro Vizcaíno



Resumen

En este trabajo se compara la participación de tres pueblos indígenas bolivianos en el Proyecto de cooperación internacional de Educación Bilingüe Intercultural para la Amazonía; esto con la finalidad de determinar si el grado de participación de cada pueblo promovió u obstaculizó el alcance de los objetivos y la sostenibilidad del proyecto. Para lograr eso, se analizó el contexto sociocultural y a las organizaciones indígenas que representan a los pueblos Tsimane', Takana y Tsimane'-Mosetén; asimismo se identificaron diferencias y similitudes en los niveles y las características de la participación de cada pueblo. Se realizaron 18 entrevistas semiestructuradas con final abierto a 20 personas involucradas en la implementación del proyecto de cooperación.

Los resultados indican que el apoyo del proyecto se distribuyó de forma equitativa; ya que se implementaron investigadores académicos para cada pueblo, se capacitó al mismo número de docentes en cada pueblo, se contrató y pagó a todos los investigadores, indígenas o no, por igual. Debido a tal apoyo, la participación ocurrió, en términos generales, en el mismo nivel para los tres pueblos y no hubo una diferencia determinante en el cumplimiento de objetivos. No obstante, existieron pequeñas diferencias, como la fortaleza de las organizaciones indígenas y el compromiso de los participantes, que impactaron tremendamente la sostenibilidad del proyecto.



Agradecimientos

Al personal de biblioteca, Servicios Escolares, informática, actividades extracurriculares, limpieza y cafetería, a mi directora de tesis, a las profesoras y los profesores, a la coordinación de la Maestría; gracias por permitirme ser parte de tan prestigioso Instituto.

A mi familia por apoyarme en cada momento y en cada lugar, por impulsarme a seguir superándome, por su paciencia y por creer en mí.

Al PROEIB Andes por darme la oportunidad de convivir con los pueblos bolivianos y poder ampliar mis perspectivas.

Gracias a todas las personas que me han dejado ser parte de sus vidas y por guiarme a lo largo de esta investigación.



Lista de Abreviaciones

- CENT – Consejo Educativo de la Nación Tsimane’
- CEPAL – Comisión Económica para América Latina y el Caribe
- CEPILAP – Central de Pueblos indígenas de la Paz
- CEPO – Consejo Educativo de los Pueblos Originarios
- CID – Cooperación Internacional para el Desarrollo
- CIDOB – Confederación Indígena de Pueblos Indígenas de Bolivia
- CIPTA – Consejo del Pueblo Indígena Takana
- CIRABO – Central Indígena de la Región Amazónica de Bolivia
- COICA – Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica
- CRTM – Consejo Regional Tsimane’ Mositén
- DPMG – Development Portfolio Management Group
- EIBAMAZ – Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía
- FUNPROEIB Andes – Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad
- GCT – Gran Consejo Tsimane’
- GTZ – Cooperación Técnica Alemana o Deutsche Gessellshacft für Technische Zusammenarbeit
- ILC – Instituto de Lengua y Cultura
- INRA – Instituto Nacional de Reforma Agraria
- OSC – Organización de la Sociedad Civil
- PROEIB Andes – Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Andes
- SERNAP – Servicio Nacional de Áreas Protegidas
- TCO – Tierras Comunitarias de Origen
- UMSS – Universidad Mayor de San Simón
- USC – Universidad del Sur de California
- Unicef – Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia



Índice

| | |
|--|------------|
| Resumen | iii |
| Agradecimientos | iv |
| Lista de Abreviaciones | v |
| Introducción..... | 1 |
| 1. Referentes Conceptuales | 5 |
| 1.1 Educación Intercultural Bilingüe e Interculturalidad..... | 6 |
| 1.2 Sostenibilidad de Proyectos..... | 12 |
| 1.3 Participación | 17 |
| 1.4 OSC y Organizaciones indígenas | 23 |
| 1.5 Libro de códigos..... | 26 |
| 2. El Proyecto EIBAMAZ y su contexto local en la Amazonía boliviana | 28 |
| 2.1 Pueblos indígenas y educación intercultural en América Latina | 29 |
| 2.2 Esfuerzos de la Cooperación Internacional y de Bolivia para brindar Educación Intercultural Bilingüe | 35 |
| 2.3 Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía..... | 40 |
| 2.4 Pueblos Tsimane', Tsimane'-Mosetén y Takana de la Amazonía Boliviana | 58 |
| 2.5 Organizaciones indígenas, Marcha por la Dignidad y las TCO..... | 76 |
| 3. La Participación y Sostenibilidad en Bolivia del proyecto EIBAMAZ | 81 |
| 3.1 Metodología..... | 82 |
| 3.2 Componente de Capacitación Docente..... | 88 |
| 3.3 Componente de Producción de Materiales..... | 100 |
| 3.4 Componente de Investigación Cultural | 109 |
| 3.5 Retos y Valores..... | 117 |
| 3.6 Participación | 128 |
| 3.7 Escalera de Participación..... | 138 |
| 3.8 Sostenibilidad del Proyecto..... | 141 |
| Conclusión | 156 |
| Bibliografía..... | 166 |
| Anexos | 176 |



Introducción

La cooperación internacional es una herramienta que potencia el trabajo de las personas que luchan en pro de reivindicar sus derechos. Tales son los casos del Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Andes (PROEIB Andes) y del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía (EIBAMAZ) en Bolivia. El primero recibió auspicio y apoyo de la cooperación alemana, entonces llamada GTZ, durante 12 años, actualmente es una institución consolidada, así como reconocida que fomenta la formación de líderes y profesionales indígenas de América Latina. El Proyecto EIBAMAZ se implementó de 2006 a 2012 con auspicio del Gobierno de Finlandia y la promesa de mejorar la educación intercultural bilingüe en la Amazonía; para lograrlo era necesario que se involucraran activamente los pueblos indígenas.

Tanto el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef por sus siglas en inglés) Bolivia, como el Ministerio de Educación de Bolivia gestionaron e implementaron, de la mano del PROEIB, el proyecto EIBAMAZ. Ahora, el PROEIB Andes ha trabajado con varios pueblos indígenas de Bolivia; durante el EIBAMAZ, se apoyó a los Movima, Cavineño, Mositén de Covendo, Takana, Tsimane' y Tsimane'-Mositén. Habrá que recordar que cada pueblo tiene un contexto diferente y trabajar con cinco al mismo tiempo implica un compromiso notable.

El EIBAMAZ en Bolivia comprendió que, para poder alcanzar los objetivos planteados dentro de los componentes de investigación cultural, capacitación docente y producción de materiales didácticos, se necesitaría la participación de los pueblos involucrados. Como es recurrente en la cooperación internacional para el desarrollo, los proyectos deben de continuar beneficiando a los participantes aun cuando las partes implementadoras han cesado actividades y el auspicio ha terminado; la participación e inclusión de los beneficiarios es una condición necesaria para que los proyectos logren ser sostenibles, perdurar en el tiempo y continuar con los propios esfuerzos. Por esto, el tema de investigación de esta tesis es el efecto de la participación de los pueblos indígenas Takana, Tsimane' y Tsimane'-Mositén sobre el alcance de resultados y la sostenibilidad del Proyecto EIBAMAZ.



Ahora bien, realizar un proyecto de investigación con los pueblos indígenas seguirá siendo relevante hasta que nuestra sociedad comprenda que todas las personas, sin distinción como la étnica, deben de ser tratadas con equidad, comprendido la diversidad y las particularidades de cada persona. No podemos olvidar que en pleno 2020 continúan las injusticias y la discriminación sistémica hacia los pueblos indígenas. Según La *Matriz de la Desigualdad social en América Latina* (CEPAL, 2016), a pesar de los avances de políticas públicas, la desigualdad continúa afectando a los sectores más desaventajados de las sociedades en la región; especialmente a las poblaciones afrodescendientes y a los pueblos indígenas.

Por si fuera poco, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) también aclara que la falta de oportunidades es un reto que afecta a las personas de los estratos socioeconómicos más bajos, y que es un problema de género. Incluso, la discriminación étnica continúa arrastrando el peso de las relaciones sociales y de poder, así como de las estructuras de privilegios que afectan las oportunidades de los pueblos indígenas. Por eso, la región latinoamericana, a pesar de haber incluido desde los años noventa en algunas legislaciones los derechos de los pueblos indígenas, todavía no se ha logrado asegurar el goce y disfrute de los derechos.

Uno de los derechos que continua sin alcanzar la equidad es el de la educación. No cabe duda de que se han realizado esfuerzos importantes, no obstante, todavía falta mucho por hacer. Por ejemplo, existe inequidad sustancial entre la población indígena y la no indígena. En el caso de México, en el 2000 el 14 % de la población indígena era analfabeta, mientras que sólo el 2.7 % de la población no indígena lo era; para 2010 el avance fue sustantivo, sólo el 3.9 % de la población indígena era analfabeta. Pero, en países como Panamá y Venezuela todavía en 2010 más del 10 % de la población indígena de entre 15 y 24 era analfabeta (CEPAL, 2016).

Otro gran reto para la educación de los pueblos indígenas es la homogeneidad educativa. En toda la región, las políticas públicas educativas no suelen ser pertinentes culturalmente; incluso, se desconocen aspectos de la cultura

y el idioma. Por si fuera poco, los docentes desconocen las necesidades de las y los estudiantes.

Particularmente, Bolivia es un país con mayoría de población indígena pero no todos son quechuas o aimaras, incluso guaraníes; existen otros 33 pueblos indígenas. La educación intercultural bilingüe se ha desarrollado en los tres pueblos más grandes; quechuas, aimaras y guaraníes cuentan con organizaciones educativas sólidas, así como con docentes profesionales en todos los niveles. Empero, todavía queda mucho por hacer, en materia educativa, con los demás pueblos indígenas. En específico, la Amazonía boliviana todavía no cuenta con un cuerpo de docentes propios, en algunas comunidades remotas las niñas y los niños continúan sin estudiar, y, el tipo de educación que sí llega carece de pertinencia.

Ahora, la educación intercultural bilingüe busca terminar con la discriminación, con el rezago y con la homogeneidad educativa; pero el esfuerzo del Estado boliviano, por sí sólo, no es suficiente para solventar el problema. La cooperación internacional ha complementado los esfuerzos del Estado y ha alcanzado las zonas más “olvidadas”, por lo cual se debe de continuar con el trabajo emprendido desde hace 30 años. No sólo se trata de beneficiar o de apoyar a los pueblos indígenas de forma asistencialista, sino de desarrollar procesos de participación.

Habrá que advertir que la participación no es buena *per se*; sino que es necesario comprender la diversidad de cada pueblo y su contexto específico, se deben considerar las particularidades y situaciones de cada comunidad para entender cómo, por qué y para qué desean participar los pueblos indígenas bolivianos. Por último, los proyectos de educación intercultural bilingüe deben buscar la sostenibilidad de los beneficios, y, para eso se necesita la participación de todas las personas.

Esta tesis se plantea la siguiente pregunta: ¿en qué medida las características y el nivel de la participación de los Pueblos indígenas aportaron al cumplimiento de los objetivos del Proyecto EIBAMAZ, así como a su sostenibilidad?

Para brindar mayor claridad a la pregunta, se consideran como características el grado de organización del pueblo, el involucramiento en la toma

de decisiones del proyecto, la inclusión de la diversidad, la combinación del *expertise* local y el profesional, y la legitimidad del proyecto. Asimismo, el nivel de participación se medirá con una escalera de participación. Por último, en la investigación sólo se consideran los tipos de sostenibilidad económica, institucional y sociocultural.

Como primera respuesta a la pregunta de investigación, la hipótesis propuesta es que: el Proyecto EIBAMAZ se implementó de manera equitativa, en términos de gestión y distribución de recursos disponibles, en cinco pueblos indígenas de la Amazonía boliviana; sin embargo, la participación de cada pueblo fue determinante para el cumplimiento de objetivos y la sostenibilidad de los resultados del proyecto.

Para comprobar tal hipótesis, el objetivo general es analizar los niveles de participación y formas de los distintos actores indígenas involucrados durante el Proyecto EIBAMAZ, con el fin de identificar los factores que favorecieron u obstaculizaron el cumplimiento de los objetivos educativos del Proyecto EIBAMAZ en cada pueblo indígena. Y, los objetivos específicos son:

1. Identificar el nivel y forma de participación de cada organización e investigador indígena durante la implementación del Proyecto EIBAMAZ.
2. Con el fin de establecer coincidencias y diferencias, analizar la participación de los pueblos Mosestén de Pílon Lajas, Takana de Tumupasa y las Tsimane' de San Borja bajo el marco del Proyecto EIBAMAZ.
3. Valorar la relación entre el nivel de participación con el cumplimiento de los objetivos y la sostenibilidad del Proyecto EIBAMAZ en San Borja, Tumupasa y Pílon Lajas.

Con tal de lograr los objetivos específicos se realizó una estancia de Prácticas Institucionales¹ en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) en Cochabamba, Bolivia. Dicha estancia resulta relevante porque la UMSS alberga al PROEIB Andes,

¹ La práctica institucional es “El periodo de prácticas se concibe como un espacio formativo en el que los estudiantes se insertan en una institución pública o privada, en México o en el extranjero, cuyo objeto de trabajo sea o esté íntimamente ligado a la cooperación internacional y el desarrollo, y más específicamente al tema de investigación de los alumnos” -Documento interno de la Maestría, 2017.

institución que participó como una de las implementadoras del EIBAMAZ. Desde aquí se pudo llevar a cabo el trabajo de campo y visitar las Tierras Comunitarias de Origen² (TCO)³ Takana, Tsimane' y Pílon Lajas. En dichas visitas se entrevistó a 20 personas, todas ellas compartieron sus experiencias y puntos de vista sobre el proyecto.

En sentido, la estructura de la tesis busca dar respuesta a la pregunta de investigación y a los objetivos específicos. Por eso, el documento contiene tres capítulos; el primero se enfoca en desarrollar los referentes conceptuales, se destacan la EIB, la participación y la sostenibilidad. El segundo capítulo, discute la importancia de la cooperación internacional en el caso de la EIB boliviana e ilustra las particularidades de los pueblos Tsimane', Takana y Tsimane'-Mositén. El tercer capítulo, presenta los resultados de la investigación, asimismo analiza la información encontrada. Por último, la conclusión debate sobre el cumplimiento de la hipótesis y realiza una pequeña propuesta sobre la planeación y diagnóstico de los proyectos de EIB.

A modo de nota adicional, para aquellas personas que desean incursionar en su primera investigación: "Aquí repetimos mucho ese axioma, que es en realidad una tautología: 'se aprende a hacer investigación investigando'" (Plaza, 2019). Realizar una revisión bibliográfica, plantear un protocolo de investigación, realizar el trabajo de campo y escribir la tesis es la única manera de aprender; dicho aprendizaje se transforma en conocimiento, una herramienta útil para la propia persona y para aquellos con los que se busca cooperar.

1. Referentes Conceptuales

Con el fin de poder analizar la información obtenida durante la estancia de prácticas profesionales en Bolivia resulta necesario establecer las categorías de análisis; en ese sentido, los referentes conceptuales orientarán el debate presentado en la pregunta de investigación y en la hipótesis. En primer lugar, se revisará la

² "Son los espacios geográficos que constituyen el hábitat de los pueblos indígenas, a los cuales han tenido tradicionalmente acceso y donde mantienen y desarrollan sus propias formas de organización económica, social y cultural, de modo que aseguran su sobrevivencia y desarrollo. Son inalienables, indivisibles, irreversibles, colectivos, compuestos por comunidades o mancomunidades, inembargables e imprescriptibles" (Ley 1715 art.31. I.5).

³ En 2009 las TCO cambiaron su nombre a Territorios Indígenas Originarios Campesinos (TIOC); por utilizarse con mayor frecuencia durante el EIBAMAZ, así como el trabajo de campo de esta investigación, este documento se referirá a los territorios como TCO.

Interculturalidad, así como a la educación intercultural bilingüe, esto para comprender cuáles son las principales propuestas de la educación intercultural bilingüe y cómo pretende impactar positivamente la realidad de los pueblos indígenas; de ese modo se podrá entender los objetivos del EIBAMAZ y su cumplimiento.

En segundo lugar, se examinará la sostenibilidad de proyectos para poder determinar los tipos de sostenibilidad y comprender de qué manera la participación de los pueblos aportó u obstaculizó la sostenibilidad del EIBAMAZ. En tercer lugar, se debatirá sobre la participación, se pretende establecer cuáles son las principales características de un proceso participativo en los proyectos de cooperación; incluso, se ejemplificará una escalera de participación para poder asignar niveles de participación a cada pueblo. Por último, se revisará a la sociedad civil y a las OSC.

Cabe mencionar que al final del capítulo de marco referencial se presentará una tabla con las categorías de análisis que emanan de cada concepto. Esto, con la finalidad de ilustrar de qué manera se sistematizó la información obtenida durante las prácticas profesionales en Bolivia.

1.1 Educación Intercultural Bilingüe e Interculturalidad

La Interculturalidad y educación intercultural bilingüe son conceptos distintos, pero ligados; a grandes rasgos, el primero es una propuesta social que pretende cambiar la realidad de los pueblos indígenas, mientras que el segundo sólo se enfoca en cambiar la realidad a través de la educación. El objetivo de este apartado es entender los procesos educativos que la educación intercultural bilingüe busca modificar; de ese modo se comprenderá de mejor manera los objetivos del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía (EIBAMAZ) y su cumplimiento. Así, el orden de este apartado es el siguiente: primero se argumentará sobre el origen de la educación intercultural bilingüe como modalidad educativa y consecuentemente se enlistarán sus factores; posteriormente se describirá la Interculturalidad como propuesta que trasciende los sistemas educativos.

Ahora bien, como respuesta a los modelos educativos multiculturales⁴ creados por Estados Unidos y Europa, América Latina desarrolló la interculturalidad como forma de revalorar la pluralidad cultural de la región; comenzando por comprender la historia de los pueblos indígenas y sus condiciones de desigualdad. Resulta importante recalcar que la interculturalidad es una propuesta; entonces, tanto la interculturalidad como la educación intercultural bilingüe son proposiciones que surgen a partir de las experiencias educativas, implementadas desde los años setenta. Diversos lingüistas-antropólogos, líderes y lideresas comunitarias, universidades y movimientos latinoamericanos fueron los y las promotoras de las experiencias interculturales (Corbetta, Bonetti, Bustamante, & Vergara Parra, 2018, págs. 18-19).

De hecho, para la Doctora en Filosofía de la Educación María Ferrão (2013, págs. 146-151) existen cuatro grandes movimientos en la región que han desarrollado el debate de la interculturalidad en la educación. En los años ochenta, se llevó a cabo un movimiento escolar indígena, con el motivo de fortalecer la cultura de los pueblos indígenas; en ese momento se produjeron materiales didácticos y se promovió el uso de la propia lengua. Incluso, este movimiento, en algunos países, logró cohesión interétnica y reconocimiento internacional. El segundo hito se llevó a cabo cuando los grupos afrodescendientes denunciaron la discriminación racial en la sociedad, también criticaron la falta de representación en la bibliografía intercultural; este movimiento promovió el ingreso y permanencia de los estudiantes, así como la importancia de currículos desde y para la diversidad.

El tercer movimiento se desprende de las experiencias de educación popular de Paulo Freire. Para la Dra. Ferrão, el mayor aporte de la influencia de las experiencias informales hacia la educación formal fue el entendimiento de la importancia de los contextos socioculturales y políticos como parte de la formación personal, así como su relación con la educación dentro del aula. Por último, durante

⁴ Debido a la multiplicidad étnica de los Estados Unidos, durante los años sesenta, el gobierno estadounidense debió implementar cambios en las escuelas para cumplir con las demandas de poblaciones específicas como la Latina o la Afrodescendiente. Por su parte, Europa implementó un sistema multicultural debido al incremento de migración de las antiguas colonias hacia las metrópolis de las décadas de los sesenta y setenta.

1990 y la primera década del siglo XXI, el reconocimiento de la pluralidad cultural se formalizó en la legislación de algunos países de la región, destacan Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela; esto fue relevante porque se establecieron marcos legales para que los pueblos indígenas y afrodescendientes fortalecieran sus organizaciones o ampliaran sus demandas.

Para el final de la década del 2010, la educación intercultural bilingüe se entiende como una modalidad que busca implementar sistemas educativos en América Latina para atender las necesidades y las peticiones de los pueblos indígenas de la región. Cabe aclarar que del mismo modo que los pueblos indígenas y los afrodescendientes son un grupo heterogéneo, ricos en diversidad sociocultural, la educación intercultural bilingüe también cuenta con distintas visiones desarrolladas desde cada Estado. Por ejemplo, sólo Ecuador y Venezuela mencionan literalmente en su legislación a la educación intercultural bilingüe; aun así, en México, Argentina y Perú, se utiliza el término educación bilingüe e intercultural.

Por su parte, Bolivia es el único país de toda la región que en su constitución plantea una educación intracultural⁵, intercultural⁶ y plurilingüe. En contraste, Brasil, Chile, Costa Rica, El Salvador, Honduras, República Dominicana, Uruguay y Cuba no cuentan con ninguna referencia o indicio de contar con modelos de interculturalidad o educación intercultural bilingüe en sus legislaciones. Guatemala menciona un sistema educativo y enseñanza bilingüe; mientras que Nicaragua refiere a una educación intercultural en su lengua materna (Corbetta, Bonetti, Bustamante, & Vergara Parra, 2018, pág. 63).

En este sentido, la concepción de la educación intercultural bilingüe es un tanto restringida, pues se limita a planes, proyectos o programas planeados por el Estado y dirigidos a las comunidades asociadas con identidades indígenas (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2017, págs. 31-34). Así, el

⁵ “La intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígenas” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010).

⁶ “El desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010).

enfoque de interculturalidad hace válidas sus críticas a los sistemas educativos; de hecho, Luis Enrique López (2006, págs. 2-3) expone que los programas de educación intercultural bilingüe en América Latina solo atienden de manera remedial y compensatoria a las poblaciones con rezagos educativos.

A parte de las limitaciones de la educación intercultural bilingüe, resulta importante reconocer que una “modalidad educativa [implica una serie de] orientaciones, modos, reglas y mecanismos formales con los que los sistemas se organizan para garantizar el derecho a la educación” (Corbetta, Bonetti, Bustamante, & Vergara Parra, 2018, págs. 16-17). Por lo cual, la educación intercultural bilingüe es el proyecto político que los Estados latinoamericanos han adoptado en los últimos años para poder otorgar educación a los pueblos indígenas en sus propias lenguas y culturas.

Dicho proyecto es impulsado también a nivel regional e internacional; esto se debe a las declaraciones y convenios como: el Convenio No.169 de la Organización Internacional del Trabajo de 1989, la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos indígenas de 2007, incluso la meta 4.5 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de 2015, entre otros.

No obstante, la reivindicación de los derechos como pueblos de los pueblos indígenas no debe de ser considerada como materia exclusiva de los proyectos políticos de los Estados o de los organismos internacionales; tanto el enfoque de interculturalidad, con mayor empuje del movimiento indígena, como la educación intercultural bilingüe implementada por los gobiernos pueden ser complementarios. Ahora bien, la educación intercultural bilingüe como modelo escogido por los Estados para crear sociedades más justas y equitativas debe de generar una educación que alcance a todos los grupos poblacionales de la sociedad latinoamericana; por lo cual, parece importante que este modelo de educación aprenda a valorar la pluriculturalidad de su sociedad.

Lo anterior se puede lograr, como lo establece la legislación boliviana, a través de la promoción de la intraculturalidad, la cual pretende “[promover] la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario [... basándose] en la equidad, solidaridad,

complementariedad, reciprocidad y justicia” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, pág. 8); y, a través del impulso de la interculturalidad, ésta busca “el desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, págs. 8-9).

Resulta importante destacar tres situaciones relevantes. La primera es que algunos Estados de la región, junto con sus Ministerios de Educación, se han comprometido a garantizar la calidad del derecho a la educación, lo cual significa que los sistemas educativos latinoamericanos deben rescatar y promover las lenguas y culturas de los pueblos indígenas. En segundo lugar, la educación intercultural bilingüe, obligada por su búsqueda de sociedades más justas y equitativas, debe dirigir sus esfuerzos en todas direcciones; dicho de otro modo, los gobiernos regionales están exigidos no sólo a educar interculturalmente a las comunidades indígenas, sino a concientizar a toda la sociedad sobre las situaciones de discriminación y desigualdad sistémicas. Por último, corresponde dimensionar a la educación intercultural bilingüe como una modalidad educativa que pretende sentar el piso mínimo de las reglas del juego de la educación de y para los pueblos indígenas.

Para finalizar con la educación intercultural bilingüe se enlistarán los factores que se consideran necesarios para poder cambiar la realidad educativa de los pueblos indígenas. Primero, (I) la promoción de la enseñanza en lengua vernácula, segundo (II) la formación y capacitación continua de docentes de y para pueblos indígenas, tercero (III) la creación o mantenimiento de infraestructura escolar, cuarto (IV) el desarrollo de currículos contextualizados, quinto (V) la creación de material didáctico adecuado y pertinente para los pueblos, sexto (VI) investigación sociocultural de y para indígenas, séptimo (VII) revalorización de las propias culturas y lenguas, octavo (VIII) la consolidación de la permanencia escolar de los estudiantes, y, noveno (IX) el entendimiento de los contextos sociales y culturales.

Queda claro que el enfoque de interculturalidad en América Latina principalmente propone que las personas pertenecientes a pueblos indígenas

cuenten con acceso a una educación en sus propias culturas y lenguas (Corbetta, Bonetti, Bustamante, & Vergara Parra, 2018, pág. 9). Sin embargo, académicos como Walsh, López y Tubino critican algunos de los movimientos institucionales por no ser suficientemente conscientes o combatientes de las desigualdades sistémicas estructurales de América Latina. Así, para Tubino (2005, pág. 7) “el enfoque de la interculturalidad crítica en la educación es un enfoque que prioriza en ella la formación de ciudadanas y ciudadanos interculturales, comprometidos en la construcción de una auténtica democracia multicultural, inclusiva de la diversidad”.

En ese sentido, la definición de Tubino implica que la población no indígena también debe ser partícipe de la educación intercultural. Asimismo, la crítica se extiende al debate lingüístico, Luis Enrique López (1990, citado en Tubino & Zariquiey, 2005, pág. 24) propone que la equidad bilingüe “[promueve] en los individuos un uso libre y creativo de una y otra lengua [...] [, así] una sociedad asumida como bilingüe reconoce el derecho que tienen sus miembros no solo para utilizar sus lenguas con libertad”. De cualquier manera, la educación intercultural con enfoque crítico debe de estar dirigida a toda la población y ciudadanía de cada país que pretenda aplicar este tipo de educación; incluso, Walsh (2009, pág. 15) invita a todas las personas a ejercer una mirada crítica sobre la sociedad en la que vivimos.

Así pues, Walsh (2009, pág. 202) reconoce que la interculturalidad crítica surgió “desde el movimiento indígena como principio político e ideológico de su proyecto de transformación institucional y estructural”. Por esto, el enfoque de interculturalidad crítica “es práctica política y contrarespuesta a la geopolítica hegemónica, monocultural y monoracional del conocimiento; es [...] un proyecto de pensar y actuar que proviene desde ‘abajo’ y no desde ‘arriba’” (2009, pág. 204).

Para comprender lo complejo de la transformación que la interculturalidad propone, vale la pena rescatar lo que el Dr. Pedro Plaza comentó sobre este concepto durante su entrevista; ahí se puede ver que la interculturalidad es una guía que todos debemos seguir, pero existen retos, como la desigualdad social, que imposibilitan el alcance de la interculturalidad:

La interculturalidad no existe, porque es una Utopía, es como los mandamientos de dios, que son el decálogo para el comportamiento humano, pero que no se cumplen. Pero, Utopía significa que es un Norte, algo que se plantea ahí como una guía, como una luz; nunca vamos a llegar a la interculturalidad (Plaza, 2019).

Para terminar con la interculturalidad, así como la educación intercultural bilingüe deja claro cuáles son los factores a cambiar en las escuelas para poder impactar de forma positiva la realidad educativa de los pueblos indígenas, la interculturalidad tiene también dos elementos importantes a considerar para comprender el posible impacto de los proyectos de educación intercultural bilingüe: (i) en todo momento se debe reconocer el origen “desde abajo” de la interculturalidad, esto porque los pueblos indígenas cuentan con una activa participación de en la reivindicación de sus derechos como pueblos. (ii) La población no indígena debe ser partícipe de la interculturalidad, esto se evidencia más en proyectos que implican la gestión de trabajadores públicos, docentes del Estado, cooperantes, entre otros.

En resumen, la educación intercultural bilingüe pretende recuperar y fortalecer las cultural de los pueblos, al mismo tiempo que crea diálogos entre distintos conocimientos; lograr tan compleja tarea necesita esfuerzos de todos los actores involucrados, más importante aún, se necesitan esfuerzos que sobrepasen el examen del tiempo. Por eso, aun cuando los proyectos de educación intercultural bilingüe puedan cumplir con sus objetivos, resulta trascendental que busquen la sostenibilidad.

1.2 Sostenibilidad de Proyectos

El proyecto EIBAMAZ se implementó del 2005 al 2012, la estancia de Práctica Profesional se llevó acabo en el 2019; no obstante, cabe aclarar que el objetivo de esta tesis no es hacer una evaluación del proyecto, sino realizar una revisión a profundidad de un proyecto que concluyó siete años atrás. Ello, sin duda permite estudiar la sostenibilidad que dicho proyecto ha tenido. Ahora, el objetivo de este apartado es enlistar los tipos de sostenibilidad, para tal efecto: primero se revisará el origen del concepto de sostenibilidad y su relación con el Desarrollo Sostenible;

después se expondrá la sostenibilidad de proyectos y los tipos de sostenibilidad; por último, se mostrará la relación entre la sostenibilidad de proyectos y la participación.

El concepto de sostenibilidad empieza a tomar forma en la década de los ochenta, particularmente se enfatiza como parte de la idea de desarrollo sostenible después de que el Informe Brundtland es publicado en 1987. De hecho, a partir de la publicación de *Nuestro Futuro Común*, o Informe Brundtland, de la Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo, el concepto de Desarrollo Sostenible encontró su primera definición como la “satisfacción de las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (Naciones Unidas).

Lo importante a rescatar del desarrollo sostenible es que el concepto plantea tres pilares necesarios para lograr el desarrollo a largo plazo; incluso se propone encontrar el equilibrio de esfuerzos para cada uno de los pilares. El primer pilar es el económico; éste busca el incremento de la riqueza por parte de los Estados. El segundo pilar es el medioambiental; el cual se enfoca en el uso medido de los recursos naturales.

El último pilar es el social que, a diferencia de los anteriores, tiene una interpretación más amplia; por ejemplo, se piensa en sensibilidad cultural, resolución de conflictos, entre otros (McConeville & Mihelcic, 2007, pág. 940). No obstante, la idea principal detrás de este pilar es que tanto las personas, los hábitats y los sistemas económicos están interrelacionados (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2008, pág. 2).

A finales de la década de los ochenta y durante la década de los noventa, la sostenibilidad de proyectos, al mismo tiempo que se entendió como parte del debate de desarrollo sostenible, también formó parte del debate de la eficacia de la ayuda (Brown, 1998, págs. 55-56). De hecho, debido a que la sostenibilidad fue parte del debate de la eficacia del desarrollo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2010, pág. 9) utiliza a la sostenibilidad como uno de sus cinco criterios referentes a la evaluación de la cooperación para el desarrollo; los otros cuatro son pertinencia, eficiencia, eficacia e impacto.

A finales de los años noventa, pocas agencias de cooperación u organismos internacionales contaban con una definición clara de lo que es la sostenibilidad; incluso, así como el desarrollo sostenible se limitó a encontrar una relación entre economía, gente y medio ambiente, los donantes de cooperación para el desarrollo entendieron que la sostenibilidad pasaba por lo capital y financiero (Brown, 1998, págs. 56-57). Asimismo, a principios del siglo XXI, se hizo hincapié en la sostenibilidad medioambiental.

Sin embargo, con el paso de los años, se han agregado nuevas nociones para el concepto de sostenibilidad; por ejemplo, sostenibilidad institucional, tecnológica y sociocultural. De hecho, el Ministerio de Relaciones Exteriores de Finlandia propone que la sostenibilidad consiste en la funcionalidad a largo plazo, típicamente sostenibilidad económica, institucional, técnica, sociocultural y medioambiental⁷. Cabe mencionar que todos los tipos de sostenibilidad están interrelacionados; por ejemplo, asegurar la sostenibilidad económica puede depender de la sostenibilidad institucional, o la sostenibilidad económica puede tener implicaciones en la sostenibilidad tecnológica.

Tanto la sostenibilidad ambiental como la económica fueron las primeras en ser consideradas como parte de la sostenibilidad de proyectos de cooperación. De hecho, la cooperación económica es una respuesta a la búsqueda de efectividad de la ayuda, por lo cual se planteaba que la autosuficiencia económica, como generación de ingresos, aseguraba la sostenibilidad de los beneficios del proyecto a largo plazo. Por su parte, la sostenibilidad ambiental hace una referencia directa al Informe Brundtland y se refiere a la habilidad de preservar los recursos naturales y el medio ambiente para que las generaciones futuras puedan continuar con su propio desarrollo.

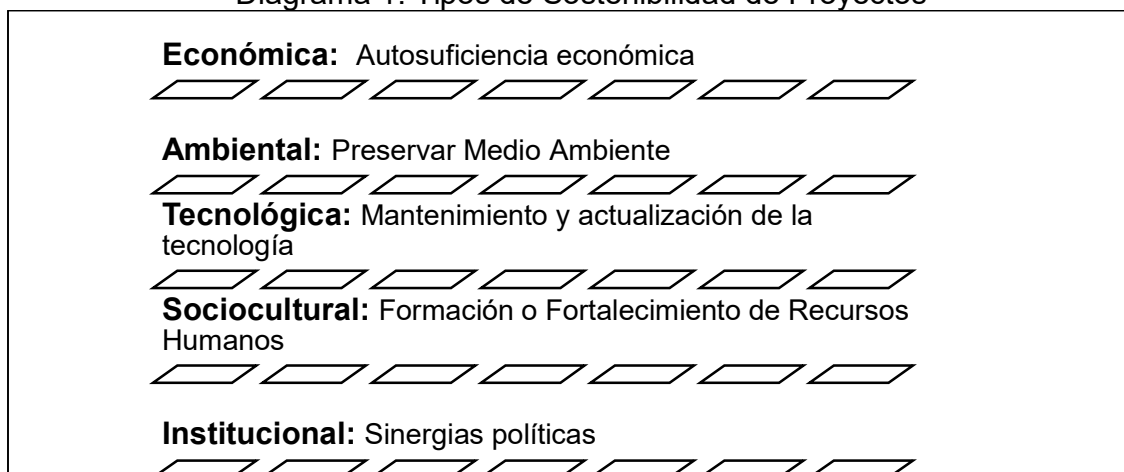
La sostenibilidad institucional intenta involucrar a los actores Estatales para crear sinergias que permitan la sostenibilidad, parte del conocimiento de la realidad política de los lugares en los que se trabaja; conocer las instituciones locales o regionales encargadas del tema en cuestión y su voluntad, apoyo o, en su defecto,

⁷ “Long-term functionality (sustainability) of the developed systems. Typically, sustainability consists of financial/economic, institutional, technical, socio-cultural and environmental sustainability. Climate sustainability is a key cross-cutting objective” (Ministry for Foreign Affairs of Finland, 2018, pág. 3).

oposición con el proyecto. Se piensa que la sostenibilidad institucional se logra cuando los actores políticos continúan con el apoyo aún al concluir el proyecto; esto se puede reflejar en sustento económico, al crear marcos regulatorios que promueva y proteja los derechos de los socios beneficiarios, desarrollo de instituciones, entre otros.

Por su parte, la sostenibilidad tecnológica se piensa en términos de aplicar tecnología adecuada para el proyecto, una buena instrucción para que el personal o socios beneficiarias puedan utilizar las herramientas tecnológicas una vez concluido el proyecto; también se considera el mantenimiento y actualización posteriores al término del proyecto en cuestión. Por último, la sostenibilidad sociocultural parte del entendimiento y respeto del contexto en el que se trabaja, la realidad social y la diversidad cultural, así como la lingüística; también incluye la comprensión de las diversidades de género, edad y etnia. Por lo general se busca la formación y fortalecimiento de recursos humanos, así como la participación de las y los socios beneficiarios para lograr el cumplimiento de objetivos y la sostenibilidad de proyectos⁸.

Diagrama 1. Tipos de Sostenibilidad de Proyectos



Fuente: Elaboración propia

A todo esto, a partir de la bibliografía revisada, esta tesis entenderá la sostenibilidad de proyectos como la continuación de los beneficios e impactos

⁸ La información presentada en los últimos tres párrafos es una compilación del trabajo de (Brown, 1998, pág. 57) (Gasparri, 2015, págs. 1-2) (Delgadillo, Gómez, & Stoll, 2002, págs. 14-15)

positivos después de la fecha de conclusión del proyecto o de la salida de los cooperantes, dicho de otro modo, sin la ayuda de agentes externos.

Ahora bien, algunos autores proponen que un medio necesario para asegurar la sostenibilidad de proyectos es la participación de los y las socias beneficiarias a lo largo del proyecto; de hecho, Mariam Pal (1998, pág. 457) argumenta que el involucramiento de las socias y los socios beneficiarios, con enfoque de “abajo hacia arriba”, es aceptado para planear, implementar y lograr la sostenibilidad de los proyectos. De hecho, McConeville y Mihelcic (2007, pág. 941) argumentan que para lograr la sostenibilidad social de proyectos de desarrollo son necesarios cinco factores: respeto sociocultural, cohesión política, sostenibilidad económica, sostenibilidad medioambiental y participación comunitaria.

En ese sentido, las definiciones de McConeville y Mihelcic (2007, pág. 941) se alinean mucho a lo presentado anteriormente en la discusión sobre la sostenibilidad de este marco referencial; ya que los autores indican que el respeto a lo sociocultural implica una profunda comprensión de valores y tradiciones locales, algo parecido a lo escrito sobre sostenibilidad sociocultural. La cohesión política, hace referencia a la alienación de los proyectos con las políticas nacionales, para coordinar esfuerzos con el fin de aumentar la apropiación y la eficacia de la cooperación.

Por su parte, la sostenibilidad económica y la medioambiental hacen referencia directa a la sostenibilidad como autosuficiencia de capital para que los beneficios continúen aun terminado el proyecto y a la conservación de capacidades de recursos naturales para las generaciones futuras; todo esto bajo el manejo de ellos mismos beneficiarios, es decir, que se haya desarrollado un proceso de apropiación del proyecto. La participación comunitaria, McConeville y Mihelcic (2007, pág. 941) la entienden como “un proceso que fomenta el empoderamiento y la apropiación en los miembros de la comunidad, a través de la activa participación en la toma de decisiones que afectan a la comunidad”⁹.

⁹ “A process that fosters empowerment and ownership in community members through direct participation in development decision making affecting the community”.

Sumando a la discusión sobre la importancia de la participación para alcanzar la sostenibilidad, Olukotun (2008, pág. 22) comenta que las comunidades locales siempre han sido participes de su propio desarrollo; por lo cual, las comunidades tienen experiencia con la participación y sostenibilidad de proyectos de desarrollo, ya sea participando de manera directa o a través de organizaciones comunales. También argumenta que las comunidades conocen sus necesidades, de dichas necesidades se puede crear demanda genuina, la cual promueve la sostenibilidad de proyectos de cooperación. Por último, Olukotun (2008, págs. 21-22) define a la Participación como una asociación que se construye a partir del diálogo entre varios actores; en dicho diálogo se fija una agenda común y las visiones locales, así como el conocimiento indígena son deliberadamente propuestos y respetados.

Para concluir, es importante destacar que la sostenibilidad de proyectos es la continuación de los beneficios e impactos positivos después de la fecha de conclusión del proyecto o de la salida de los cooperantes. Igual de significativo es recalcar que, así como la interculturalidad, la sostenibilidad opta por seguir un modelo que empieza “desde abajo” y que se escuchen las voces de los beneficiarios-participantes. Por último, habrá que tener en mente que existen cinco tipos de sostenibilidad de proyectos, sin embargo, para esta tesis y para el proyecto EIBAMAZ, se enfatizará más en la sostenibilidad sociocultural, en la sostenibilidad institucional, en la sostenibilidad económica y sobre todo en la participación de los pueblos.

1.3 Participación

La participación es una palabra que se puede prestar a múltiples interpretaciones; de hecho, actualmente existen distintos tipos de participación, como la social o la comunitaria. Incluso, cada tipo de participación cuenta con herramientas y características de y para la población en turno. Entonces, el objetivo de este apartado es el de adoptar una definición para el concepto de participación; por eso los siguientes párrafos estarán ordenados de la siguiente manera. Primero, se presentarán de manera somera tres tipos de participación, la pública, la ciudadana, la comunitaria. Segundo, se comentará sobre la participación social y su relevancia

para este proyecto de investigación. Tercero, se presentarán las herramientas de escalera de participación y buen facilitador. Cuarto y último, una breve conclusión.

Dicho esto, autores como Alicia Ziccardi (2004, pág. 10) enlistan a la participación ciudadana, social, comunitaria y política como parte de la discusión sobre la participación; ésta puede ser diferenciada, categorizada, aplicada a la totalidad de la población o sólo a un segmento. Como se comentó anteriormente, sólo se abordarán a la participación pública, ciudadana, comunitaria y reivindicativa; de hecho, la participación pública, según Quick y Bryson (2016) es la posibilidad de involucrarse de manera directa o de manera indirecta al encontrar representación de alguna persona u organización en los procesos o proyectos de cooperación y desarrollo. Incluso, los autores continúan discutiendo sobre la relevancia de la legitimidad, la inclusión de la diversidad y el adecuado uso del conocimiento de expertos en los procesos de participación.

En ese sentido, Quick y Bryson (2016) documentan que la legitimidad en un proceso participativo se refleja en tres aspectos principales; el primero es la calidad del diálogo, la cual se refiere a la comunicación entre actores, eso puede incluir la emisión de mensajes claros, el uso de argumentos lógicos, así como la escucha activa. El segundo factor es la calidad del proceso, ésta se define por lo justo y racional que el proceso pueda ser. Por un lado, un proceso justo incluye transparencia, diversidad de voces, entre otras; por el otro lado, un proceso racional se enfoca en obtener la mayor cantidad de información y analizarla para tomar una decisión. El tercer aspecto es la confianza, una efectiva toma de decisiones entre las partes involucradas podría generar confianza.

Ahondando más en lo propuesto por Quick y Bryson (2016), los autores comentan que tanto la inclusión de la diversidad como el uso del *expertise* pueden aportar al alcance de objetivos de los procesos participativos. La inclusión de la diversidad presupone la invitación e integración de distintas poblaciones; de hecho, ejemplifican tres, diversidad étnica, diversidad de género y diversidad socioeconómica. El *expertise*, por su parte, se define con el conocimiento profesional *vis á vis* el conocimiento no profesional; el primero se entiende como el

conocimiento certificado, especializado o codificado, mientras que el segundo incluye al conocimiento local, contextualizado, experimental, entre otros.

Ahora bien, la participación ciudadana se refiere a la inclusión de los ciudadanos de un país en los procesos de toma de decisiones, dicha inclusión toma en cuenta los intereses particulares de las personas en las temáticas que se debatan (Ziccardi, 2004, pág. 10). En ese sentido, Antonio Gómez (2010, pág. 14) categoriza en un cuadro conceptual a los posibles campos de acción de la participación ciudadana; así, el autor indica que la participación ciudadana sucede de forma institucionalizada o no institucionalizada y que cada una de estas formas puede ser parte del debate de las decisiones, o, incluso tener incidencia directa en la toma de decisiones. De cualquier manera, la discusión teórica sobre la participación ciudadana concuerda en que este tipo de participación contribuye a la construcción de sociedades más democráticas que valoren y respeten la diversidad ciudadana. Todo esto con un sentido general de la sociedad.

Continuando con la participación comunitaria, ésta no tiene una relación directa con las comunidades indígenas, no obstante, este tipo de participación sí ocurre en contextos locales y específicos. De hecho, la lógica indica que este tipo de participación aplica para cualquier tipo de comunidad; éstas se definen por un territorio concreto, con una población determinada, incluso, las comunidades disponen de recursos y exigen demandas particulares (Marchioni, págs. 8-9, 40). Así, las comunidades pueden ser barrios dentro de las ciudades, municipios que compartan las mismas características, o grupos étnicos. Para Marco Marchioni (págs. 26-28) la participación comunitaria es un proceso de mejora de la calidad de vida, en el cual se busca obtener un desarrollo económico para las comunidades. Con el fin de que el proceso pueda alcanzar sus objetivos es necesario que los administradores locales, o, mejor dicho, el gobierno local, así como los servicios públicos, privados o voluntarios trabajen de la mano con la población y las organizaciones comunitarias.

Empero, la participación comunitaria ha sufrido de un par de críticas, esto debido a su naturaleza económica-capitalista de reducción de costes. De hecho, Briceño-León y Ávila Fuenmayor (2014, pág. 196) designan a la participación

comunitaria como participación de mano de obra, ya que los gobiernos buscaban recursos humanos que pudiesen trabajar en la construcción de infraestructura, o, participar en la elaboración de cualquier otra demanda social. Incluso, se criticó que solo algunas comunidades, por lo general marginadas, participaban; mientras que las agrupaciones desarrolladas, por el hecho de pagar impuestos, ya no debían de trabajar para obtener los servicios básicos necesarios. Aparte, se advierte sobre los problemas de la participación persuasiva que únicamente busca legitimar las acciones externas para que la población determinada las acepte (Briceño-León & Ávila Fuenmayor, 2014, págs. 196-197).

De ese modo, Briceño-León y Ávila Fuenmayor (2014, pág. 197), con un tono menos crítico, comparan a la participación reivindicativa junto con la participación de la integración. La participación reivindicativa implica el involucramiento de movimientos sociales y/u de organizaciones de base para reclamar sus derechos y exigir al Estado; por su parte, la participación reivindicativa busca integrar a la población para democratizar el poder, incrementar la toma de decisión y generar más riquezas. De cualquier forma, los autores mencionan que las cuatro formas¹⁰ de entender el concepto de participación son métodos de los procesos sociales que se pueden interpretar desde lógicas políticas, incluso ideológicas; por lo cual prefieren acudir a una categorización de la participación con el fin de otorgar niveles de involucramiento de la población para evitar politizar la participación. Se destaca entonces que el concepto de participación de mayor utilidad para esta investigación es el siguiente:

un proceso social, donde intervienen personas, organizaciones, instituciones, es interactivo, colaborativo, cooperativo, recíproco, el cual, a medida que se consolida sobre bases de conocimiento, capacitación, experiencia, comunicación, logros y aprendizajes, se crea una cultura de toma de decisiones, equilibrio de poder y gobernanza que lleva al empoderamiento de los diversos actores y sectores participantes (Briceño-León & Ávila Fuenmayor, 2014, pág. 195).

Resulta importante porque la necesidad e importancia de la participación social se demuestra en el aporte del involucramiento de las poblaciones y de las comunidades, para promover una mejor calidad de vida, así como cumplir sus

¹⁰ De mano de obra, de persuasión, de reivindicación y de integración.

deberes para exigir sus derechos. También se destaca la múltiple interacción intrínseca a cualquier proceso participativo.

En resumen, la participación social es “un proceso continuo, un proceso dinámico y colectivo, que permite la incorporación y la toma de decisiones de los actores desde las etapas iniciales de tal manera que los ajustes o cambios a introducirse se hagan a medida que avanzan las acciones” (Briceño-León & Ávila Fuenmayor, 2014, pág. 208). Cabe destacar, que este tipo de participación está entendido dentro de un marco histórico, sociocultural y coyuntural específico a cada comunidad indígena; por lo cual, la participación o posicionamiento de los actores varía en cada contexto, ya que, en cada situación particular se involucran distintos participantes.

En ese sentido, Frans Geilfus (Geilfus, 2009, pág. 1) asegura que “la participación no es un estado fijo: es un proceso mediante el cual la gente puede ganar más o menos grados de participación”; por lo cual, los grados se esquematizan en una escalera. Dicha escalera se relaciona a la escalera de participación ciudadana que Arnstein (1969, págs. 216-217) proponía, en la cual los programas o procesos de participación se enfocan en redistribuir el poder para deliberadamente incluir a los ciudadanos que no contaban con voz ni voto para la planeación, operación y ejecución de dichos procesos.

Tabla 1. Descripción de la Escalera de participación

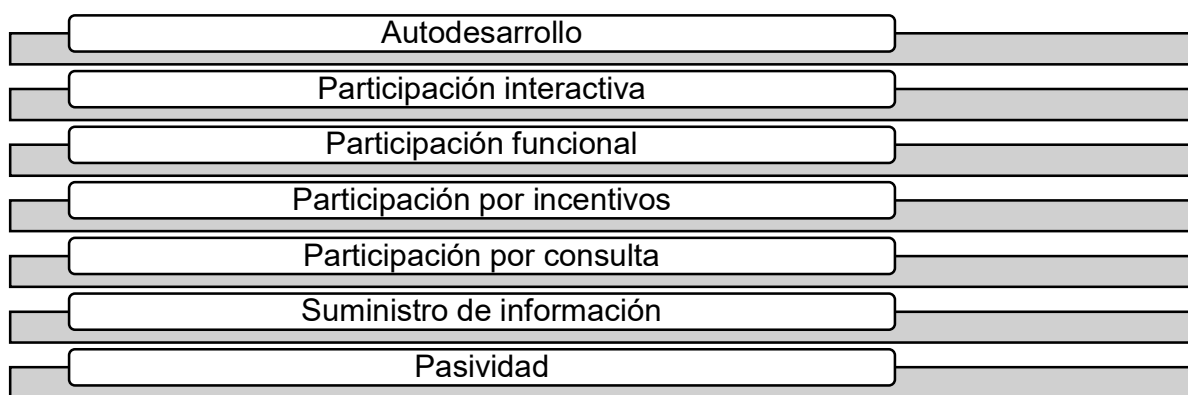
| Nivel | Descripción |
|------------------------------|---|
| Pasividad | Las personas participan cuando se les informa; no tienen ninguna incidencia en las decisiones y la implementación del proyecto |
| Suministro de información | Las personas participantes respondiendo a encuestas; no tiene posibilidad de influir ni siquiera en el uso que se va a dar de la información |
| Participación por consulta | Las personas son consultadas por agentes externos que escuchan su punto de vista; esto sin tener incidencia sobre las decisiones que se tomarán a raíz de dichas consultas |
| Participación por incentivos | Las personas participan proveyendo principalmente trabajo u otros recursos (tierra para ensayos) a cambio de ciertos incentivos (materiales, sociales, de capacitación); el proyecto requiere su participación, sin embargo, no tienen incidencia directa en las decisiones |
| Participación funcional | Las personas participan formando grupos de trabajo para responder a objetivos predeterminados por el proyecto. No tienen incidencia sobre la formulación, pero se les toma en cuenta en el monitoreo y el ajuste de actividades |
| Participación interactiva | Los grupos locales organizados participan en la formulación, implementación y evaluación del proyecto; esto implica procesos de enseñanza/aprendizaje |

| | |
|----------------|--|
| | sistemáticos y estructurados, y la toma de control en forma progresiva del proyecto |
| Autodesarrollo | Los grupos locales organizados toman iniciativas sin esperar intervenciones externas; las intervenciones se hacen en forma de asesoría y como socios |

Fuente: Geilfus, 2009, pág. 3

A continuación, se presenta un diagrama de la escalera con el motivo de ilustrar el orden jerárquico de los peldaños; en dicho orden, al igual que en el listado anterior, la pasividad se encuentra en el escalón más bajo, le siguen el resto de los peldaños respectivamente hasta alcanzar el autodesarrollo en el escalón más alto.

Diagrama 2. Escalera de participación



Fuente: Geilfus, 2009, pág.

Para Geilfus el cumplimiento de los objetivos del proyecto dependen, entre otras cosas, del grado de organización de la comunidad, de la flexibilidad de la institución en gestión y de la disponibilidad de todos los actores. Incluso, Geilfus (2002, pág. 5) enumera las características que cualquier Buen Facilitador debe tener para promover los buenos resultados del proyecto. Las habilidades del Buen Facilitador son: crear confianza, creer en las personas, ser paciente, saber escuchar, disposición para aprender, respetar las opiniones, ser creativo, ser flexible, ser sensible a los participantes, tener capacidad de síntesis y análisis.

En conclusión, los diferentes tipos de participación concuerdan con que el incremento en la toma de decisiones, el equilibrio en las relaciones de poder y el grado de organización de las poblaciones son vitales para promover el alcance de los objetivos planteados, siendo generalmente la garantía y goce de los derechos. De hecho, se destaca que el respeto a la diversidad, la inclusión de los menos favorecidos y la integración de la mayor cantidad de actores es vital para los

procesos de participación. Así, este apartado, más que contar con una definición concreta sobre la participación, termina con la comprensión de lo diverso, múltiple y heterogéneo que puede ser cualquier proceso participativo. Incluso, resulta positivo inclinarse por una escalera de participación que no emite juicios de valor o politiza las visiones, ya que la escalera funciona únicamente como herramienta de análisis.

1.4 OSC y Organizaciones indígenas

Como se estableció en el apartado pasado, el grado de organización de una población determinada es considerada como parte fundamental de los procesos participativos; por eso el objetivo de este apartado es referenciar a las organizaciones indígenas, en particular a las organizaciones Tsimane' de San Borja, Mosestén de Pilon Lajas y Takana de Tumupasa. Con ese fin en mente, este apartado se dividirá de la siguiente manera, primero se revisará a la sociedad civil y su origen de confrontación; después se examinarán las características de las Organizaciones de la Sociedad civil (OSC) y por último determinará que en las organizaciones indígenas son OSC.

Entonces, la sociedad civil y las OSC surgieron en una relación de confrontación, ya que ambas instancias se entendían como lo ajeno al gobierno o al mercado. De acuerdo con Ibarra, Delgadillo y Sánchez (2017, pág. 18), dentro del grupo de actores no estatales de la cooperación internacional para el desarrollo destacan las OSC y la Academia¹¹, entre otros.

Para aclarar a qué nos referimos con el concepto de sociedad civil, resulta pertinente revisar a Arato y Cohen (2000, pág. 8), quienes definen al término como “la esfera de interacción social entre el Estado y la economía, compuesta ante todo de la esfera íntima, la esfera de las asociaciones, los movimientos sociales y las formas de comunicación pública”. Algunos autores, como Alberto Olvera, sostienen entonces que la sociedad civil surgió como crítica al Estado y a la economía, de

¹¹ En esta tesis se profundiza el valor de las organizaciones, no obstante, para el Proyecto EIBAMAZ fue indispensable el trabajo de la academia, en especial de la Universidad Mayor de San Simón y del PROEIB Andes. De hecho, esta universidad, tal y como lo proponen Ibarra y compañía, se ha posicionado como un actor importante de la cooperación internacional; esto lo logran a través del intercambio de conocimiento, de la formación de recursos humanos, de la investigación cultural y ejecución de proyectos.

aquí su origen de confrontación. De hecho, Sánchez (2012, pág. 139) dice que la sociedad civil “se trata del conjunto de organizaciones y asociaciones, tanto formales como informales, que no se encuentran vinculadas, de manera directa, con los procesos de producción económica y que no tiene carácter gubernamental o familiar”.

Por esto, las organizaciones que pertenecen a la sociedad civil buscan una autonomía del aparato estatal, al mismo tiempo que promueven sus valores en la esfera política y pública del país en el que se desenvuelven. Sin embargo, no todas las organizaciones actúan del mismo modo, entre ellas no se parecen y tampoco buscan los mismo objetivos o bienes comunes. En ese sentido, Sánchez (2012, pág. 140) argumenta que una sociedad civil sana y democrática cuenta, en realidad, con una diversa representación de organizaciones, éstas son plurales, ya que cuentan con una variedad de formas organizativas, así como con una variedad de intereses por defender.

Entonces, la sociedad civil es un concepto polisémico, ya que prácticamente cualquier asociación o agrupación de ciudadanos, que no opere en el ámbito económico o que no trabaje para el aparato del Estado, pertenece a la Sociedad civil (Sánchez Gutiérrez, 2016, págs. 250-251); por esto, los movimientos campesinos e indígenas, incluso las organizaciones indígenas que participaron durante el Proyecto EIBAMAZ son parte de la Sociedad civil. En este entendimiento de la sociedad civil se pueden categorizar a las organizaciones que abogan por el desarrollo local, sobre todo en el ámbito rural; también se encuentran las organizaciones que buscan una transformación social, defienden los derechos humanos y reivindican su autonomía.

Dentro de esta lógica, podemos encontrar a las OSC; éstas son asociaciones integradas por un grupo de personas que comparten intereses, asimismo, trabajan en la realización de acciones que promuevan el beneficio colectivo. Teniendo en cuenta dichas características, Sánchez registró una tabla con los rasgos característicos de las OSC. Dichas características se analizarán para saber si las organizaciones comunitarias enlistadas con anterioridad, el Gran Consejo Tsimane’, el Consejo Regional Tsimane’ Mosestén y el Consejo Indígena del Pueblo Takana,

cuentan con los mínimos necesarios para ser considerados como OSC. Lo anterior se ilustra en la siguiente tabla:

Tabla 2. Rasgos Característicos de las OSC

| Características | Tsimane' | Mosetén | Takana |
|--|----------|---------|--------|
| Buscan posicionarse de manera autónoma frente al gobierno y las distintas normas de poder institucionalizado desde una perspectiva crítica y propositiva. | √ | √ | √ |
| Se conciben a sí mismas como organizaciones que realizan acciones de interés público y, por tanto, actúan en la esfera pública para influir en el sistema político. | √ | √ | √ |
| Proponen y ponen en marcha estrategias de incidencia y control social a fin de participar activamente en las diversas fases del ciclo de las políticas públicas | ⊗ | ⊗ | ⊗ |
| Buscan distintas formas de intervención en la vida pública y de integración con los gobiernos a partir de la reivindicación de la participación ciudadana en diversos niveles y espacios de toma de decisiones | √ | √ | √ |
| Defienden el estado de derecho reivindicando el pleno ejercicio de los derechos integrales de la ciudadanía: derechos civiles, económicos, sociales, culturales, ambientales, indígenas. | √ | √ | √ |
| Proponen agendas sociales y políticas de cara al desarrollo y la profundización de la democracia de la vida pública. | ⊗ | ⊗ | ⊗ |
| No pretenden conquistar el poder o integrarse a él. | √ | √ | √ |
| No tienen fines lucrativos. | √ | √ | √ |
| Establecen formas específicas de autorregulación social. | √ | √ | √ |

Fuente: elaboración propia con base en Sánchez, 2016, pág. 255.

Ahora bien, una vez determinado que las organizaciones indígenas de la Amazonía en Bolivia pueden ser entendidas como parte de las OSC, podemos revisar si éstas llevaron a cabo los diversos tipos de labores y actividades que las organizaciones usualmente concretan. Por ejemplo, Sánchez (2012, págs. 154-155) establece que existen tres grandes ámbitos en los cuales las organizaciones enfocan sus esfuerzos, éstos son: “la cuestión del desarrollo, la lucha por la democracia y el enfoque de derechos humanos”. En los casos particulares de este ensayo, las organizaciones y el Proyecto EIBAMAZ sí destinaron su trabajo a los tres ámbitos mencionados con anterioridad; aparte, realizaron labores de investigación cultural y estudios sobre el desarrollo propio de las comunidades indígenas.

Para finalizar, es importante recalcar que las organizaciones indígenas de los pueblos de la Amazonía boliviana son parte de la sociedad civil; de hecho, las organizaciones se han involucrado activamente desde los años noventa en la reivindicación de sus derechos. En el siguiente capítulo se dedicará un apartado al involucramiento y desarrollo de las organizaciones indígenas de las tierras bajas de Bolivia. Del mismo modo, resulta interesante entender que los pueblos indígenas de la Amazonía cuentan con un grado de organización que alcanza niveles locales, regionales y nacionales, lo cual aporta a la comprensión de los niveles de participación de cada pueblo.

1.5 Libro de códigos

A modo de cierre del capítulo de referentes conceptuales, se ilustrarán las categorías de análisis y las subcategorías que se desprenden de los conceptos tratados. Para continuar con el orden presentado en el capítulo, primero se presentarán los códigos de la Educación Intercultural Bilingüe, después los de la sostenibilidad y por último los de la participación.

Entonces, la educación intercultural bilingüe toma en consideración distintos elementos que cualquier método de educación, de y para pueblos indígenas, debería abordar; dentro de esos elementos se destacan el currículo contextualizado, la capacitación y formación docente, la investigación sociocultural y el material didáctico.

Por su parte, la sostenibilidad de proyectos se divide en tipos de sostenibilidad, cada una dedicada a algún factor que se considera debe perdurar en el tiempo para que la población participante continúe beneficiándose de lo realizado durante algún proyecto. Los tipos más destacados son la sostenibilidad ambiental, económica, institucional, sociocultural y tecnológica.

En tanto, la codificación de la participación se torna más compleja debido a las formas de participación y a las herramientas de participación. Se identifica el grado de organización y la toma de decisiones como factores relevantes; también se destacan la diversidad e inclusión, el *expertise*, la legitimidad y la forma de interacción. Incluso resultan importantes la escalera de participación y las características del buen facilitador.

Tabla 3. Libro de Códigos

| Categorías | Códigos | Subcódigos | |
|---|-------------------------------|----------------|--------------|
| Educación Intercultural Bilingüe | Cultura | | |
| | Currículo | | |
| | Docentes | | Capacitación |
| | | | Formación |
| | Infraestructura | | |
| | Ingreso y permanencia escolar | | |
| | Interculturalidad | | |
| | Investigación | | |
| | Lengua | | Comunicación |
| | | | Instrucción |
| | | Promoción | |
| | | Revalorización | |
| Material Didáctico | | | |
| Sostenibilidad | Ambiental | | |
| | Económica | | |
| | Institucional | | |
| | Sociocultural | | |
| | Tecnológica | | |
| Participación | Diversidad e Inclusión | Etnia | |
| | | Género | |

| | | |
|--|----------------------------|---------------------------------------|
| | | Socioeconómica |
| | <i>Expertise</i> | Profesional |
| | | No Profesional |
| | Flexibilidad Institucional | Buen Facilitador (10 características) |
| | Grado de Organización | Comunidad |
| | | Organización Indígena (OSC) |
| | Interacción | Directa |
| | | Indirecta |
| | Legitimidad | Calidad del Diálogo |
| | | Calidad del Proceso |
| | | Confianza |
| | Toma de Decisiones | Escalera (7 Peldaños) |

Fuente: Elaboración propia

2. El Proyecto EIBAMAZ y su contexto local en la Amazonía boliviana

El objetivo del segundo capítulo es presentar el panorama local en la Amazonía Boliviana, específicamente de los pueblos Tsimane' de San Borja, Takana de Tumupasa y Mositén de Pilón Lajas; esto con el fin de comprender el contexto en el cual se implementó el Proyecto EIBAMAZ. En ese sentido, el capítulo está compuesto por cinco apartados; el primero describe la realidad educativa de los pueblos indígenas en América Latina y en Bolivia. El segundo apartado profundiza en los esfuerzos de la cooperación internacional y del Estado boliviano para mejorar la calidad de vida de los pueblos amazónicos. El tercer apartado se enfoca en el Proyecto EIBAMAZ, se ejemplifica la estructura organizacional del proyecto, el tiempo de intervención, su *locus* geográfico, las partes involucradas y los objetivos planteados para Bolivia.

El cuarto apartado describe las condiciones socioculturales y educativas de los tres pueblos en cuestión, incluso se presentan estadísticas sociodemográficas. En primer lugar, se revisa el caso de los Tsimane' del municipio de San Borja; en segundo lugar, se analiza a los Tsimane'-Mositén de la Reserva de la Biósfera y Tierra Comunitaria de Origen de Pilón Lajas; por último, se describe al pueblo Takana de Tumupasa. Con motivo de aclarar la particular situación de las Tierras

Comunitarias de Origen (TCO) y de la participación de las organizaciones indígenas de la Amazonía, el quinto apartado realiza una somera revisión histórica sobre la lucha de los pueblos indígenas y su derecho al territorio.

2.1 Pueblos indígenas y educación intercultural en América Latina

A pesar del esfuerzo que se ha realizado en los últimos 30 años para mejorar la calidad de vida de los pueblos indígenas, sigue resultando importante recordar que la discriminación y las condiciones educativas en América Latina continúan presentando retos para las y los niños de la región. Con el fin de contar con un bosquejo general de la situación educativa actual de los pueblos indígenas en América Latina, los siguientes párrafos presentarán: datos demográficos de los pueblos, así como información sobre la diversidad étnica y lingüística de las culturas.

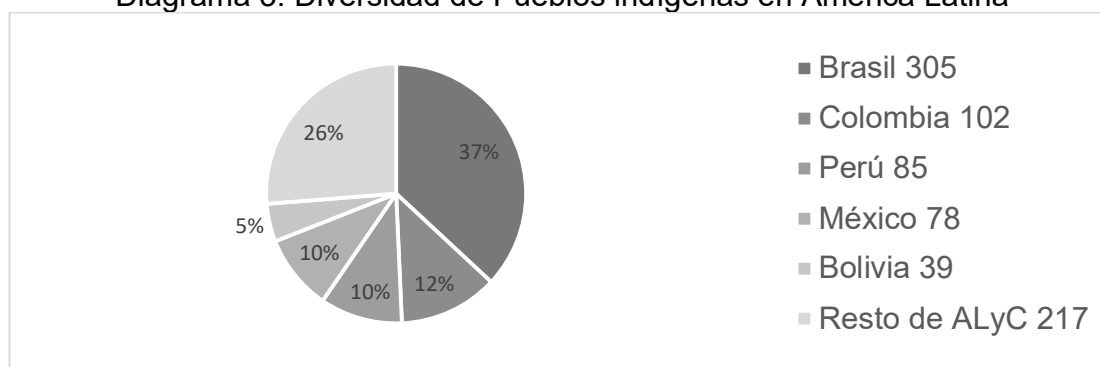
A continuación, se profundizará con datos educativos sobre la población indígena, como: el número de personas con edad escolar, número actual de personas matriculadas, incluso, el número de personas analfabetas de la población total. Dicho escenario regional será continuado por un retrato del contexto boliviano, el cual incluirá una descripción detallada de la composición de la población total del país; asimismo se describirá la condición plurinacional de Bolivia. Por último, se presentará la situación educativa de los pueblos del Estado en cuestión.

Para comenzar, vale la pena destacar que, a partir de la década de los noventa, los pueblos indígenas de América Latina presentan un crecimiento demográfico notable. De hecho, la CEPAL (2014, págs. 43-44) estimó que para el año 2000 había un aproximado de 30 millones de pobladores indígenas en la región y para el 2010 estipuló un aproximado de 44,791,456 habitantes indígenas; por lo cual, dicha población creció en un 49.3% del 2000 al 2010.

Precisamente, en la región habitan 538,153,281 personas, los más de 44 millones de indígenas conforman el 8.3% del total de la población de América Latina (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2014, págs. 43-44). Sin embargo, representaría un error el concebir a todas las personas como parte de una población homogénea; de hecho, la CEPAL (2014a) había contabilizado 826 pueblos y estimaba que existían otros 200 que vivían aislados voluntariamente. En ese

sentido, los países que mayor diversidad comprenden son: Brasil con 305 pueblos, Colombia con 102, Perú con 85, México con 78, y, Bolivia con 39. Lamentablemente, muchos de estos pueblos se ven amenazados, incluso en peligro de desaparecer física o culturalmente.

Diagrama 3. Diversidad de Pueblos indígenas en América Latina



Fuente: Elaboración propia con base en (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2014a)

Una forma en la cual los pueblos indígenas intentan preservar su cultura es a través de la conservación de sus lenguas; entonces, de acuerdo con Unicef (2009, pág. 81) el número total de lenguas vernáculas en América Latina y el Caribe es de 557. El Estado con mayor diversidad lingüística es Brasil, ya que cuenta con 186 lenguas distintas; a dicho país, le siguen Colombia y México, con 65 y 64 lenguas respectivamente. En un tercer rango, se encuentran Perú con 43, Venezuela con 37, Bolivia con 33 y Guatemala con 24; por último, pero no menos importante, el resto de los países de la región cuenta con 20 o menos lenguas cada uno.

Ahora bien, la educación en la región latinoamericana enfrenta varios retos¹², por los cuales, los pueblos indígenas sufren las dificultades de los sistemas educativos Estatales. Ahora bien, de acuerdo con la Organización de Estado Iberoamericanos (OEI) (2015, págs. 61,63-64), existen alrededor de dos millones de habitantes analfabetas pertenecientes a pueblos indígenas latinoamericanos. De hecho, cuando se desagregan los datos por grupos de edad, resulta que, en los casos de Ecuador, Perú, Bolivia y México, una de cada cuatro personas adultas

¹² Mario Weissbluth (2018) destaca que la exclusión y la segregación, la corrupción, la debilidad institucional, la falta de cobertura, la falta de permanencia escolar y la falta de infraestructura de acceso físico son algunos de los problemas que los sistemas educativos latinoamericanos tienen. Aparte, existen retos inherentes a la sociedad de la región como la violencia intrafamiliar, la calidad de la salud y nutrición, así como las condiciones socioeconómicas en general.

indígenas con más de 29 años es analfabeta; en contraste, los esfuerzos alfabéticos realizados durante las últimas décadas destacan que sólo 2 de cada 100 jóvenes entre 15 y 29 años son analfabetas. Por si fuera poco, los Pueblos indígenas han sufrido discriminación sistémica¹³ desde las independencias latinoamericanas y todavía en el siglo XXI.

De acuerdo con la OEI (2015, pág. 89), existen alrededor de 1,283,000 niñas y niños indígenas en edad ideal para asistir a la educación preescolar también viven aproximadamente 3,358,000 de niños y niñas con edad típica para acudir a la primaria, y, cerca de 3,655,000 de jóvenes con edad de estudiar la secundaria. Así, América Latina cuenta con 8,296,000 niñas, niños y jóvenes en edad típica para cursar la educación básica. Con base en los datos de la CEPAL (2014, pág. 272), países como México, Ecuador y Panamá cuentan con una matrícula de niños y niñas indígenas superior al 92%, mientras que Brasil, Costa Rica y Venezuela apenas superan el 80 por ciento.

Por su parte, el Estado Plurinacional de Bolivia informó en 2013, a través del Censo Nacional de Población y Vivienda realizado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) (págs. 4,10), que en el 2012 había 10,027,254 habitantes en el país. Del total se puede desagregar a la población por edad, así, 31.02% de los bolivianos tienen entre cero y 14 años, mientras que el 62.86% se sostiene entre los 15 y los 64 años. Estos datos demuestran que en el país viven 3,110,454 niñas y niños en edad ideal para asistir al nivel educativo básico, es decir, infantes y adolescentes entre cero y 14 años. En este sentido¹⁴, la OEI (2015, pág. 53)

¹³ “La discriminación contra algunos grupos subsiste, es omnipresente, está fuertemente arraigada en el comportamiento y la organización de la sociedad y a menudo implica actos de discriminación indirecta o no cuestionada. Esta discriminación sistémica puede consistir en normas legales, políticas, prácticas o actitudes culturales predominantes en el sector público o privado que generan desventajas comparativas para algunos grupos y privilegios para otros” (Consejo de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas, 2009, pág. 5). Los pueblos indígenas sufren constantemente ataques a sus territorios, el despojo, la destrucción de sus hábitats por megaproyectos, la tala de árboles, la invasión de colonos, el empobrecimiento, su aculturación, entre otras cosas.

¹⁴ Es común que al buscar datos cuantitativos sobre los pueblos indígenas la información recolectada discrepe de una fuente a otra; esto se debe a una diversa serie de circunstancias, no obstante, como comenta Daniel Oliva (2005, pág. 27) los pueblos indígenas son un ente “no consolidado, dinámico, cambiante, complejo”. Por lo cual existen muchas definiciones de lo que es un pueblo indígena o existen distintas características que identifican o no a los pueblos; cada institución y país puede adoptar una concepción de diferente sobre los pueblos indígenas.

considera que el 41.51% de la población boliviana es indígena, mientras que la Unicef (2009, pág. 67) y la CEPAL (2014, pág. 98) la ubican por arriba del 60 por ciento

En ese sentido, la CEPAL (2014a) registra 39 Pueblos indígenas en Bolivia; además, el *Atlas Sociolingüístico de Pueblos indígenas en América Latina* (VVAA, 2009) contempla que en el Estado Plurinacional se hablan 33 lenguas vernáculas. Las cifras enlistadas con anterioridad nos ejemplifican la diversidad y la multiculturalidad boliviana, dichas distinciones se expresan gracias a las variadas áreas geoculturales¹⁵ a las que pertenece el país; entre las cuales se encuentran el Chaco, el Oriente, la Amazonía y los Andes (VVAA, 2009, pág. 5). Resulta importante destacar que, para el caso boliviano, se considera como indígena a toda persona que a partir de los cuatro años hable y entienda una lengua vernácula; también es indígena toda persona cuya lengua materna, o primer idioma aprendido en la niñez, sea propia de los pueblos (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015, pág. 48).

Resulta importante destacar las zonas geoculturales bolivianas. Esto es pertinente porque la magnitud poblacional de la zona andina y las Tierras Bajas es muy distinta, mientras que en los Andes viven más de 4,000,000 de indígenas pertenecientes a tres pueblos indígenas, en el Chaco, el Oriente y la Amazonía 400,000 indígenas de 33 pueblos distintos (VVAA, 2009, pág. 196).

El Chaco se caracteriza por ser un espacio semiárido y semihúmedo transnacional que abarca áreas en Argentina, Bolivia y Paraguay, los pueblos Guaraní, Tapiete y Weenheyak habitan en dos o tres países; mientras que el Oriente Boliviano cuenta con bosques húmedo y llanos subtropicales, este espacio geoculturales cuenta con una diversidad sociocultural que emana de los encuentros entre guaraníes, portugueses e itatines brasileños, así como las congregaciones misionales religiosas.

Por su parte, la Amazonía Boliviana es una de las regiones más diversas del mundo, el territorio cuenta con una alta diversidad ecológica y biológica, lo cual

¹⁵ “Las áreas geoculturales son grandes espacios geográficos en los cuales se han desarrollado culturas y lenguas relacionadas entre sí por los condicionamientos físicos e históricos a los que se han debido someter o adaptar” (VVAA, 2009, pág. 4).

determina la heterogeneidad cultural y lingüística. La región está marcada por su densa selva y las pampas tropicales, del mismo modo los ríos anchos y lentos que permiten una interacción socio productiva o religiosa entre los habitantes y la naturaleza. También resulta importante mencionar que esta región cuenta con la densidad poblacional más baja del país, pero eso no significa que las tierras estén deshabitadas; los pueblos indígenas que mayoritariamente habitan en zonas rurales han dejado claro que están dispuestos a defender sus territorios de los colonos y las empresas extractivas o megaproyectos.

Por último, el desarrollo histórico, las culturas milenarias y la conformación de la república, ha caracterizado a Bolivia como un país andino por excelencia. Más del 60 % de la población vive en las Tierras Altas, o los Andes, en Bolivia; principalmente en el Altiplano Central y los valles interandinos. A pesar de su alta densidad demográfica, tanto indígena como no indígena, la Bolivia Andina es una zona, en contraste con la Amazonía, culturalmente homogénea. Los pueblos Quechua y Aimara son los más representativos de Bolivia; estos se ubican a diferentes alturas y zonas de los Andes. Los quechuas se ubican entre los 1,800 y los 3,000 m.s.n.m en los departamentos de Cochabamba, Chuquisaca y Potosí; los Aimara habitan a más de 3,000 m.s.n.m en La Paz y Oruro (VVAA, 2009, págs. 560-562).

Para el 2020, los principales contrastes entre los Andes y las otras regiones bolivianas son cuatro. (1) La densidad poblacional indígena y no indígena; mientras que los Andes cuentan con 4,000,000 de habitantes indígenas, la Amazonía y el Chacho sólo cuentan con 400,000. (2) Sin embargo, la diversidad cultural en las regiones de las Tierras Bajas supera con creces a los Andes, de los 39 pueblos bolivianos, más de 30 habitan en la Amazonía, el Chaco o el Oriente. (3) De hecho, La distribución poblacional indígena en zonas rurales y urbanas es otra diferencia; la gran mayoría de los indígenas en las Tierras Bajas viven en zonas rurales, mientras que los Aimara y Quecha han migrado a zonas urbanas, actualmente más del 45 % de la población de estos dos pueblos vive en ciudad. (4) Por último, las notables diferencias geográficas marcan los mundos indígenas bolivianos; cambios

de altura de más de 4,000 m.s.n.m, climas áridos y tropicales, todo suma para crear una diversidad biológica y cultural única.

Tabla 4. Pueblos indígenas dentro del Estado Plurinacional de Bolivia por zona geográfica

| | | |
|------------------------|-----------------|-----------------|
| Amazonía | Afrobolivianos | Moré |
| | Araona | Mosetén |
| | Baure | Movima |
| | Bésiro | Mojeño |
| | Canichana | Pacahuara |
| | Cavineño | Sirionó |
| | Cayubaba | Takana |
| | Chácobo | Tsimane' |
| | Esse eija | Yaminahua |
| | Guarasu'we | Yuki |
| | Itonama | Yuracaré |
| | Leco | |
| | Machineri | |
| | Maropa | |
| Andes | Aimara | Murato |
| | Chipaya | Quechua |
| | Kallawaya | |
| Chaco y Oriente | Guaraní | Chiquitano |
| | Tapiete | Ayoreo |
| | Weenheyak | Guarayo |

Fuente: (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010a) y (Instituto Nacional de Estadística, 2015a)

Ahora, la realidad educativa en Bolivia nos enfrenta con una disyuntiva en la cual el INE (2012, pág. 14) reporta que el 94.98% de la población total del país se encuentra alfabetizada; o sea, viven poco más de 100,000 personas analfabetas. Empero, la OEI (2015, pág. 61) indica que el número absoluto es de 347,015 personas analfabetas, de las cuales 257,000 son indígenas; de hecho, en su mayoría son mujeres y 198,010 de ellas no saben leer ni escribir. Como se mencionó con anterioridad, la mayoría de la población que no sabe leer o escribir son adultos; esto se representa de la siguiente manera: los jóvenes entre 15 y 29 años suman 13,654 personas analfabetas, mientras que los adultos entre 30 y 64 años alcanzan los 126,375 iletrados (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015, págs. 61,63-64).

En cambio, la población indígena en edad típica o ideal para asistir a la escuela en Bolivia se desagrega de la siguiente manera: 147,159 son infantes que califican para acudir al preescolar, 453,448 son niños y niñas en edad para poder participar de la educación primaria, 528,388 son personas quienes podrían concurrir a las secundarias¹⁶ (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015). La suma de los tres grupos presentados nos da un total de 1,128,995 niñas y niños bolivianos indígenas con edad típica para estudiar; lo cual quiere decir que el 22% del total de niños y niñas indígenas latinoamericanos con edad para estudiar son bolivianos.

Dicha población en edad de asistir a la escuela representa un gran reto para la educación intercultural bilingüe del Estado Plurinacional de Bolivia; esto porque todavía no existe la infraestructura de acceso físico y la cobertura adecuada para brindar condiciones de inclusión. Incluso, todavía existen pueblos indígenas sin currículos contextualizados, tampoco cuentan con material en la propia lengua y existe una falta de docentes con formación en las lenguas y culturas de los pueblos de la Amazonía.

2.2 Esfuerzos de la Cooperación Internacional y de Bolivia para brindar Educación Intercultural Bilingüe

Con el fin de poder brindar educación intercultural para toda la población de América Latina, distintos organismos internacionales y Bolivia han realizado diversos esfuerzos en materia educativa durante los últimos 30 años. En ese sentido, primero se presentarán los esfuerzos internacionales de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), después se profundizará en los esfuerzos de la región andina del norte para establecer el derecho a la educación de sus comunidades indígenas, en tercer lugar, se explicará el denuevo que el Estado Plurinacional de Bolivia ha realizado con el fin de crear una sociedad más justa y equitativa; por último, se expondrán algunos casos de programas y proyectos institucionales que promueven la educación intercultural bilingüe.

¹⁶ En Bolivia el nivel preescolar abarca de los 3 a los 5 años, el nivel primario comienza a los 6 años y termina a los 11, y, a la secundaria asisten niñas y niños de 12 a 17 años (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015, pág. 82).

Ahora bien, los años noventa representaron un cambio sustantivo en materia de derechos de los pueblos originarios. De hecho, todo inició con la ratificación y entrada en vigor del Convenio No. 169 de la OIT; ya que, en dicho documento se recuperaron y se enunciaron las demandas de los pueblos indígenas (Del Popolo, 2017, págs. 34-35), incluso, a través del convenio se impulsó la creación o reformulación de constituciones políticas multiculturales (Lee Van Cott, 2001, págs. 11, 269). Del mismo modo que el Convenio No. 169 de la OIT (1989, págs. 23-25) contiene un capítulo dedicado a la educación y comunicación (arts. 26-31), las constituciones multiculturales también reformaron la concepción de la educación indígena en América Latina.

Así, el derecho de los pueblos indígenas a la educación en sus propias lenguas y culturas se plasmó en distintos instrumentos jurídicos. Por ejemplo, a nivel subregional, la Comunidad Andina (CAN) (pág. 6) suscribió en 2002 la Carta Andina para la Promoción y Protección de los Derechos Humanos; ésta determina en sus artículos trigésimo cuarto y trigésimo quinto “que los sistemas educativos difundan la interculturalidad”. Asimismo, la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (CPEPB) (Asamblea Constituyente, 2009) establece en su artículo trigésimo que todos los Pueblos indígenas gozan del derecho a una educación intercultural, también dedica todo el capítulo sexto a la educación intercultural y derechos culturales.

Aunando más en la legislación boliviana, la Ley de la Educación No. 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez de 2010 (Asamblea Legislativa Plurinacional, págs. 1-9) materializa a la educación como un derecho fundamental de todos los bolivianos; también determina las bases, fines y objetivos de la educación. En ese sentido, la ley dictamina los objetivos y funciones del sistema educativo boliviano; asimismo, describe la calidad de la formación de docentes, así como de la organización curricular. En las disposiciones, la ley repetidamente se menciona que

la educación se construye bajo los principios de la “Intraculturalidad¹⁷, interculturalidad¹⁸ y plurilingüismo” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010).

En el mismo sentido, el Estado Plurinacional de Bolivia, después de haber escuchado las demandas de los pueblos indígenas, en 2012 creó el Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC) con la misión de recuperar, revitalizar, fortalecer, así como desarrollar las lenguas y culturas de los Pueblos. Por cierto, el trabajo colaborativo que el IPELC junto con los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPO), creados en los primeros años de los 2000, llevan a cabo, ha sido clave para la regionalización de currículos creados durante el EIBAMAZ (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2017, pág. 68). Después de todo, estos esfuerzos buscan disminuir las situaciones de desigualdad social que amplifican las desventajas sociales, las cuales son creadas a raíz de las discriminaciones étnicas y territoriales, en la región latinoamericana.

A todo esto, en la región latinoamericana existen diversos esfuerzos documentados como planes o programas de educación intercultural destinados a los distintos niveles de los sistemas educativos. De hecho, la CEPAL (2018, pág. 71) categoriza los planes, también a los programas, de acuerdo sus alcances y objetivos, y, según los niveles educativos a los que van dirigidos. Dentro de estos esfuerzos, destacan los programas: de rescate de lenguas, de formación de docentes especializados, así como, los dirigidos a realizar adaptaciones curriculares interculturales.

Uno de los casos más llamativos y de índole regional es el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes); éste se fundó en 1996 como iniciativa conjunta entre universidades, ministerios de educación y organizaciones de Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú, así como con agencias de cooperación internacional. De hecho, el PROEIB Andes ha atravesado por dos etapas principales, la primera bajo el auspicio

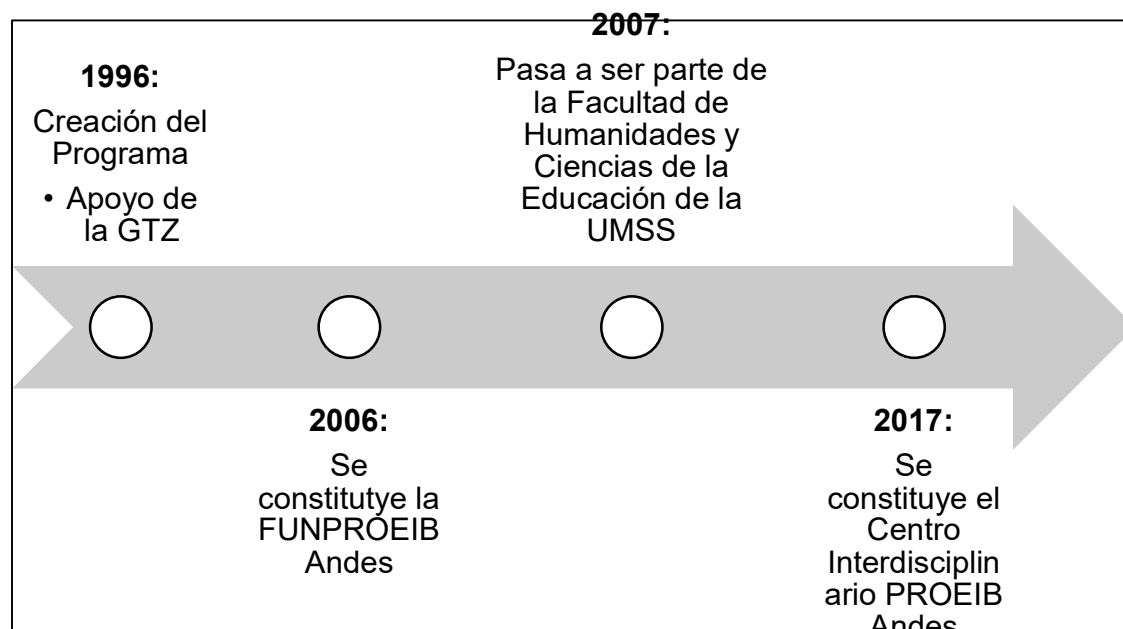
¹⁷“La intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena[s]” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010).

¹⁸ “El desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010).

de la cooperación internacional, específicamente de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ); la segunda etapa inició en 2007 cuando el PROEIB pasó a ser parte de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) (Centro Interdisciplinario PROEIB Andes, 2019).

Existen otros dos hitos que completan la historia del PROEIB Andes. El primer hito sucedió en 2006, cuando se crea la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes) con la finalidad de crear sostenibilidad a las acciones de la cooperación alemana (FUNPROEIB Andes, 2019). El segundo hito ocurrió en 2017, ya que el PROEIB Andes se constituyó como Centro Interdisciplinario PROEIB Andes.

Diagrama 4. Línea del Tiempo del PROEIB Andes

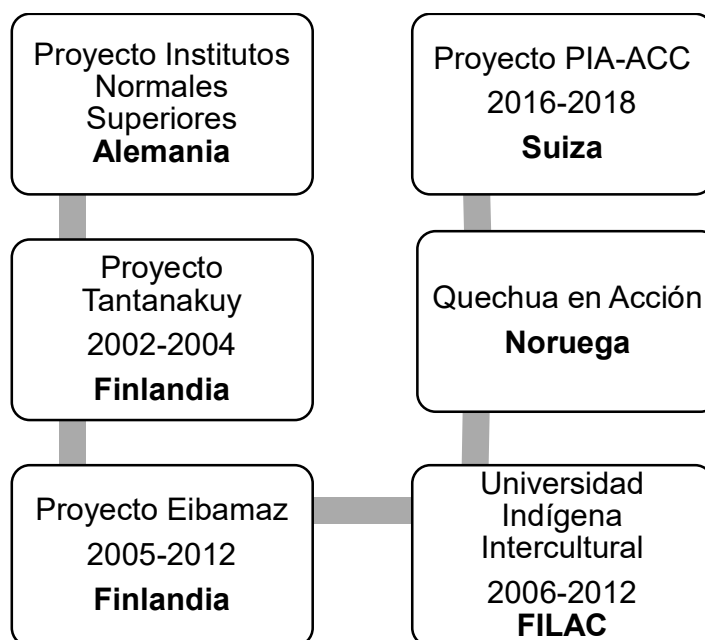


Fuente: Elaboración propia

La cooperación internacional y el PROEIB Andes han trabajado muy de la mano para desarrollar una educación cultural y lingüísticamente pertinente en los contextos de diversidad cultural de América Latina. De hecho, el PROEIB ha participado en diversos proyectos como es el caso del *Atlas Sociolingüístico de los Pueblos indígenas de América Latina* el cual se trabajó con Unicef y fue financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

Otros proyectos en los que el PROEIB se involucró de manera muy activa han sido el Proyecto de Institutos Normales Superiores financiado por la GTZ, el Proyecto Tantanakuy auspiciado por Finlandia; el Proyecto de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos indígenas de América Latina y el Caribe. También se destacan el Proyecto de Investigación Aplicada y la Adaptación al Cambio Climático de la cooperación suiza, el Proyecto Quechua en Acción, y, el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía financiado por el Gobierno de Finlandia.

Diagrama 5. Proyectos de cooperación en los que el PROEIB Andes ha participado



Fuente: Elaboración propia

A modo de conclusión, la cooperación internacional juega un rol central en el mejoramiento de la calidad de la educación para los pueblos indígenas a través de la asistencia técnica en áreas claves. La educación intercultural bilingüe en la región Amazónica tiene un notable significado en las posibilidades de desarrollo educativo de los pueblos indígenas, lo cual contribuye en la construcción de mejores sociedades en el mundo. Es por eso por lo que revisar los casos de proyectos como el Tantanakuy o el EIBAMAZ resulta relevante.

2.3 Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía

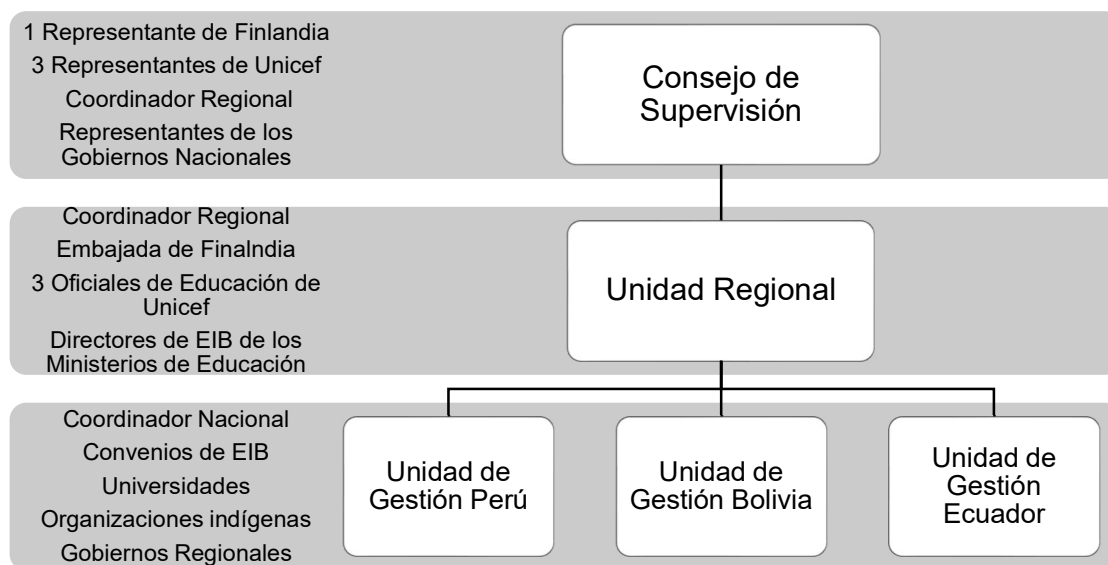
El objetivo de este apartado es describir las principales características del Proyecto EIBAMAZ. Por eso, los siguientes párrafos contarán con la siguiente información: primero se presentará a las partes institucionales encargadas de financiar, gestionar, implementar y monitorear el proyecto. Después se describirán las etapas del ciclo de proyecto del EIBAMAZ y el presupuesto establecido para cada etapa. Posteriormente se profundizará en los objetivos del proyecto, para así continuar con los resultados y productos del PROEIB Andes bajo el marco del proyecto; por último, se revisará el proceso de evaluación que se llevó a cabo por petición del Gobierno de Finlandia.

Ahora bien, el Proyecto EIBAMAZ fue desarrollado dentro de la Cooperación Multilateral (Ayala Martínez, 2012, pág. 14) del Gobierno de Finlandia y la Unicef, con participación de los gobiernos de Bolivia, Ecuador y Perú. De hecho, el proyecto regional contaba con una estructura organizativa definida; para empezar, el Consejo de Supervisión se encargaba de discutir los planes estratégicos, la toma de decisiones políticas relacionadas al proyecto y aprobaba los planes de operación anuales y los presupuestos correspondientes, asimismo estaba encargado de los informes anuales de actividades y financieros, así como los informes de progreso. Así, el Consejo de Supervisión estaba integrado por: un representante del Gobierno de Finlandia, un representante de Unicef Perú, un representante de Unicef Ecuador, un representante del Unicef Bolivia y el Coordinador Ejecutivo Regional del Programa.

Después, la Unidad Regional estaba encargada de la conducción técnica, operativa y administrativa del Proyecto. También se le encargó la preparación de planes de trabajo, presupuestos e informes técnicos y financieros. La Unidad Regional fue integrada por: un coordinador ejecutivo regional; por tres Oficiales de Educación de Unicef, uno de Perú, uno en Bolivia y uno de Ecuador; y, opcionalmente, los directores de educación intercultural bilingüe de cada país. Por su parte, las Unidades de Gestión Nacionales debía establecer convenios con actores locales para el desarrollo de las actividades del EIBAMAZ en el país. Los convenios específicos se firmaron con universidades, organizaciones indígenas y

con los gobiernos regionales. Las unidades de gestión estaban conformadas por dos especialistas en Producción de Materiales y Formación Docente, también contaban con representantes de las partes que firmaron convenios. Dicha información se ilustra en el diagrama número 6.

Diagrama 6. Estructura Organizativa Proyecto EIBAMAZ



Fuente: (Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia, pág. 48)

Una vez firmados los convenios, se involucraron activamente las Universidades de Helsinki en Finlandia, de Cuenca en Ecuador, la Nacional de San Marcos en Perú, así como la Mayor de San Simón en Bolivia. Incluso, los pueblos y organizaciones indígenas jugaron un papel importante durante el ciclo del proyecto; por ejemplo, la Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA), la Confederación de los Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB), o el Gran Consejo Tsimane' (GCT) facilitaron el entendimiento del territorio y la cosmovisión en la educación. En la siguiente tabla se enlistan la mayor cantidad posible de actores involucrados durante los ocho años de vida del Proyecto EIBAMAZ; en formato de negritas se resaltan cuatro instituciones bolivianas, las cuales forman parte integral de esta investigación.

Tabla 5. Actores involucrados en el Proyecto EIBAMAZ

| | | |
|---|---|--|
| Comunitarios | Dentro de las Escuelas | Alumnos y alumnas |
| | | Docentes |
| | Dentro de la Comunidad | Investigadores Comunitarios |
| | | Líderes y Lideresas |
| Responsables de Familia (sabios y sabias / abuelos y abuelas / padres y madres) | | |
| Asociaciones y Academia | Asociaciones Originarias | Gran Consejo Tsimane' |
| | | Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia |
| | | Consejo Regional Tsimane' Masetén |
| | | Asociación CHIRAPAQ |
| | | Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana |
| | | Asociación INTI |
| | | Secretaría Pro-Tempore de Abya Yala |
| | | Consejo Indígena del Pueblo Takana |
| | Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica | |
| | Universidades | Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) de la Universidad Mayor de San Simón en Bolivia |
| | | Universidad Nacional de San Marcos en Perú |
| | | Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad de Cuenca en Ecuador |
| | | Universidad de Helsinki |
| Institucionales | Gobiernos Andinos | Ministerios de Educación y Cultura |
| | Organismos Internacionales | Unicef |
| | | Programa de Educación Intercultural y Multilingüe de Centro América |
| | | Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo |
| | Gobierno de Finlandia | Ministerio de Asuntos Exteriores |
| | | Embajada de Finlandia en Perú |

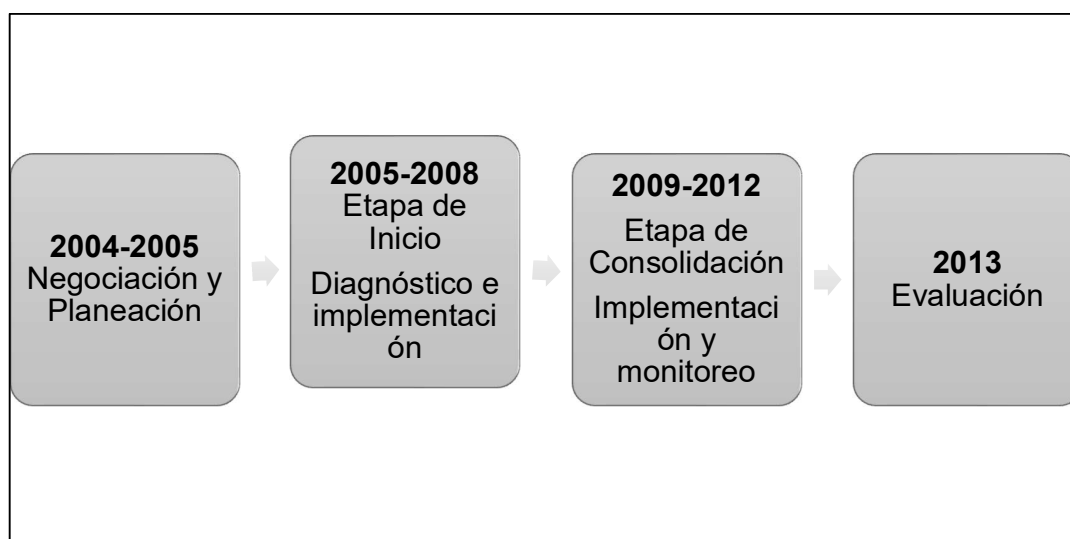
Fuente: elaboración propia con información de Simón Sotz, 2010, págs. 5-6 y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2012

Nota: *no es una tabla limitativa, ni incluyente de absolutamente todos los actores involucrados en la región amazónica

Ahora, el EIBAMAZ en Bolivia contó con un proceso de cuatro etapas en su ciclo de proyecto. La primera etapa fue de diseño y diagnóstico por parte del Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia; una vez firmado el convenio de trabajo entre Finlandia, Unicef y Bolivia, la segunda etapa comprendió la planeación de actividades y diagnóstico de línea base en campo ejecutadas por el Ministerio de Educación, la UMSS y el PROEIB Andes y las organizaciones indígenas regionales y locales.

La tercera etapa fue la implementación en su fase 2005-2008; para 2009 se concretó una extensión del programa e inició la segunda fase de implementación hasta 2012, ambas etapas involucraron a los actores Estatales, académicos e indígenas. Por último, la Universidad del Sur de California realizó la evaluación final por pedido del Gobierno de Finlandia. Todo el esfuerzo realizado desde el 2005 y hasta el 2012 se dividió en cuatro etapas del proyecto, las cuales se presentan a continuación:

Diagrama 7. Etapas del Proyecto EIBAMAZ en Bolivia



Fuente: Elaboración propia

Para la primera etapa de diagnóstico e implementación, el Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia destinó 4,620,000€ (cuatro millones seiscientos veinte mil euros) para el desarrollo de las actividades del EIBAMAZ. El dinero se distribuyó a cada país de la siguiente manera:

Tabla 6. Presupuesto por país y por año destinado a los primeros cuatro años del Proyecto EIBAMAZ

| | Año 1 (2005) | Año 2 (2006) | Año 3 (2007) | Año 4 (2008) | Total |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Bolivia | 281 500,00 € | 313 000,00 € | 313 000,00 € | 282 500,00 € | 1 190 000,00 € |
| Ecuador | 270 975,00 € | 314 660,00 € | 312 819,00 € | 291 546,00 € | 1 190 000,00 € |
| Perú | 199 500,00 € | 211 500,00 € | 212 500,00 € | 196 500,00 € | 820 000,00 € |
| Regional | 251 500,00 € | 250 000,00 € | 250 000,00 € | 248 500,00 € | 1 000 000,00 € |
| Subtotal | 1 003 475,00 € | 1 089 160,00 € | 1 088 319,00 € | 1 019 046,00 € | 4 200 000,00 € |
| C.A. 10% | 100 350,00 € | 108 915,00 € | 108 831,00 € | 101 904,00 € | 420 000,00 € |
| Total | 1 103 825,00 € | 1 198 075,00 € | 1 197 150,00 € | 1 120 950,00 € | 4 620 000,00 € |

Fuente: (Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia, pág. 14)

De la tabla anterior, vale la pena destacar que se calculó con un costo administrativo de Unicef de diez por ciento. Asimismo, interesante es que se estipuló que ninguna de las entidades nacionales de ejecución cobrara costos administrativos por su manejo de una parte de los fondos, ya que eran entes beneficiarios del proyecto en sentido general y porque el trabajo administrativo también lo realizaron en beneficio propio.

Ahora, de los 1,190,000€ (un millón ciento noventa mil euros) correspondientes al presupuesto establecido para Bolivia la distribución a lo largo de los primeros cuatro años fue la siguiente:

Tabla 7. Presupuesto del Proyecto EIBAMAZ por componente y año para Bolivia

| | Año 1 (2005) | Año 2 (2006) | Año 3 (2007) | Año 4 (2008) | TOTAL |
|-----------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Asistencia técnica | 50 000,00 € | 50 000,00 € | 50 000,00 € | 50 000,00 € | 200 000,00 € |
| Viajes | 10 000,00 € | 11 500,00 € | 11 500,00 € | 11 000,00 € | 44 000,00 € |
| Comp. producción materiales | 70 000,00 € | 85 000,00 € | 85 000,00 € | 70 000,00 € | 310 000,00 € |
| Comp. formación docente | 70 000,00 € | 80 000,00 € | 80 000,00 € | 70 000,00 € | 300 000,00 € |
| Comp. investigación | 70 000,00 € | 75 000,00 € | 75 000,00 € | 70 000,00 € | 290 000,00 € |

| | | | | | |
|-----------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|-----------------------|
| Gastos directos de implementación | 11 500,00 € | 11 500,00 € | 11 500,00 € | 11 500,00 € | 46 000,00 € |
| Subtotal | 281 500,00 € | 313 000,00 € | 313 000,00 € | 282 500,00 € | 1 190 000,00 € |
| Costos Administrativos 10% | 28 150,00 € | 31 300,00 € | 31 300,00 € | 28 250,00 € | 119 000,00 € |
| Total | 309 650,00 € | 344 300,00 € | 344 300,00 € | 310 750,00 € | 1 309 000,00 € |

Fuente: (Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia, pág. 53)

Para la etapa de consolidación, de 2009 a 2012, el Gobierno de Finlandia destinó 2,200,000€ (dos millones doscientos mil euros) (Castro & Pallais, 2015, pág. 29). Entonces, el presupuesto total para el Proyecto EIBAMAZ en los tres países fue de 6,820,000€ (seis millones doscientos mil euros)¹⁹. Con ese auspicio las partes involucradas esperaban colaborar para alcanzar el cumplimiento de los objetivos regionales del Proyecto EIBAMAZ, éstos fueron ocho (Simón Sotz J. d., 2010, pág. 11):

1. Contribuir al logro de los Objetivos del Milenio (MDG I) a través de la reducción de la pobreza y del mejoramiento del nivel general educativo facilitando la inclusión de las comunidades indígenas en los procesos económicos del país
2. Contribuir al logro de los Objetivos del Milenio (MDG II) a través del mejoramiento de la calidad educativa en el nivel primario promoviendo la enseñanza en lengua materna en las comunidades y consecuentemente facilitando el aprendizaje de los alumnos
3. Fortalecimiento de la Formación Docente y el sector educativo en general
4. Desarrollar y expandir el uso efectivo y culturalmente apropiado de las metodologías de enseñanza, currículo y materiales para la educación intercultural bilingüe
5. Incrementar la participación y toma de conciencia de la importancia de la educación intercultural bilingüe con atención específica en la Región Amazónica en cada uno de los países participantes.
6. Promover la participación de las comunidades y organizaciones indígenas en la planificación e implementación del proyecto
7. Apoyar la investigación vinculada a la educación intercultural bilingüe y promover el intercambio entre Universidades y otras instituciones académicas de Bolivia, Perú y Ecuador.
8. Promover la valorización de las culturas indígenas y sus lenguas

De esta lista, se destacan los números 3, 4 y 7, los cuales se transformaron en los tres componentes a desarrollar de forma local en cada Estado bajo el proyecto; de hecho, los componentes también sirvieron para

¹⁹ Lamentablemente, a diferencia de la información encontrada sobre la distribución del auspicio durante la primera etapa del proyecto, no se pudo tener acceso a las tablas que especificaron la repartición de recursos para cada país y año durante la etapa de consolidación.

evaluar el cumplimiento de los objetivos. El componente número uno se comprometió a la formación docente inicial y continua en educación intercultural bilingüe, el segundo componente buscó la investigación aplicada, por último, el tercer componente se enfocó en la producción de materiales (Simón Sotz J. d., 2010, págs. 107-109).

Así, el componente número uno trabajó para que “los docentes [sean] capaces de desarrollar prácticas educativas culturalmente pertinentes con metodologías apropiadas para asegurar aprendizajes de calidad” (Simón Sotz J. d., 2010, pág. 107). Para poder evaluar ese objetivo, el Proyecto EIBAMAZ consideró dos resultados principales; el primero acordó contabilizar la existencia de docentes formados y acreditados para la práctica de la educación intercultural bilingüe, mientras que el segundo resultado estipuló que los docentes asumieran la formación necesaria para el desarrollo de la interculturalidad en el aula.

A continuación, el componente número dos abogó por el incremento de “investigaciones producidas en acuerdo entre Universidades y Ministerios de Educación” (Simón Sotz J. d., 2010, pág. 108). Del mismo modo que el componente número uno, el componente número dos ligó un par de resultados, éstos fueron los siguientes: asegurar que las unidades académicas y participantes estuviesen fortalecidas para la investigación de la educación intercultural bilingüe, y, contribuir con el proceso de revitalización de las lenguas y culturas de distintas comunidades originarias, así como de sus saberes y conocimientos.

Por último, el componente tres determinó la producción de textos para ser utilizados en las prácticas educativas de educación intercultural bilingüe en la región amazónica de Perú, Ecuador y Bolivia (Simón Sotz J. d., 2010, pág. 109). A diferencia de los componentes anteriores, este componente solo contaba con un resultado. El último resultado que se pactó en el Proyecto EIBAMAZ dictaba que debían existir materiales en lenguas indígenas para la capacitación inicial y continua sistemática para los docentes, así como para el uso de los alumnos en educación intercultural bilingüe.

Como nota adicional, se muestra la Matriz de Planificación de Proyecto que el Gobierno de Finlandia diseñó con sus contrapartes. En dicha matriz se pueden observar la lógica de implementación para los tres componentes del proyecto; asimismo, se ilustran el objetivo general de desarrollo y los objetivos inmediatos de cada componente, incluso, se describen los resultados esperados y las fuentes de verificación del proyecto:



Tabla 8. Matriz de Planificación del Proyecto EIBAMAZ

| OBJETIVO DE DESARROLLO | INDICADORES OBJETIVAMENTE VERIFICABLES | FUENTES DE VERIFICACIÓN | SUPUESTOS |
|---|---|--|---|
| Participación e intercambio ampliada de la población indígena en la región andina Perú, Bolivia y Ecuador con mejores niveles educativos particularmente en la región Amazónica | Mayor número de proyectos regionales en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) Incremento de niveles educacionales de los pueblos indígenas | Estadísticas de gobierno y de organismos internacionales | Estabilidad de las políticas educativas en la región |
| PROPÓSITO | | | |
| Fortalecimiento de la EIB a través del mejoramiento de la calidad educativa y un mayor apoyo social y político particularmente en la región Amazónica. | Mayor cobertura horizontal y vertical de EIB Mejores resultados de aprendizaje | Estadísticas educativas Pruebas | Que haya estabilidad política y apoyo financiero y político para la EIB |
| Componente 1 Formación Docente Inicial y Continua en EIB | | | |
| OBJETIVO INMEDIATO Los docentes son capaces de desarrollar prácticas educativas culturalmente pertinentes con metodologías apropiadas para asegurar aprendizajes de calidad | Niños y niñas permanecen más tiempo en la escuela con menos deserción y repitencia y mayor egreso de la primaria Mejores resultados de aprendizaje | Evaluaciones de aprendizaje y estadísticas educativas | Que existen los sistemas de evaluación, recolección y análisis educativo |
| Resultado 1 Existen docentes con formación para el desarrollo de la interculturalidad en el aula | Diversidad cultural reflejada en el currículum mostrando distintas realidades sociolingüísticas y culturales | Evaluaciones de los instrumentos curriculares | Que las direcciones de EIB a nivel central y descentralizado aprueben las transformaciones necesarias |
| Resultado 2 Existen docentes formados y acreditados para la práctica de la EIBAMAZ | Docentes con competencias específicas para la EIB Docentes acreditados para la EIB | Número de docentes acreditados | Se garantizan las condiciones para que los docentes en servicio accedan a la capacitación |
| Componente 2: Investigación educativa aplicada a la EIB | | | |
| Objetivo Inmediato Investigaciones producidas en acuerdo entre Universidades y Ministerios de Educación | Agendas interinstitucionales de investigación | Número de proyectos desarrollados | Las Universidades y los Ministerios apoyan la investigación en EIB |

| | | | |
|---|---|--|---|
| | Publicaciones utilizadas en la capacitación docente | Número de publicaciones presentadas | |
| Resultados 3 Unidades académicas participantes fortalecidas en investigación en EIB. | Agendas institucionales definidas con temáticas prioritarias para la investigación en EIB. Proyectos de investigación en EIB terminados y en marcha. Cantidad de publicaciones y participación en eventos académicos en EIB. Monografías de los estudiantes de Licenciatura en EIB sistematizadas. Existe cooperación interinstitucional regional de investigación en EIB | Entrevistas a los responsables de Investigación de las Universidades involucradas Informes de actividades de investigación de distintas Universidad Publicaciones científicas en EIB Convenios interinstitucionales | Se desarrolla colaboración académica interinstitucional |
| Resultado 4 Avanzado el proceso de revitalización y desarrollo de las lenguas y culturas de distintos pueblos indígenas, los saberes y conocimientos endógenos incorporados a las prácticas educativas. | Productos de las investigaciones utilizados en la elaboración de textos para la educación básica y la formación docente continua. Productos de las investigaciones en distintas áreas del conocimiento escolar publicados. Universidades de la región con investigadores formados en el campo de la EIB. | Planes de formación docente y materiales educativos para docentes y alumnos con insumos de las investigaciones desarrolladas | Que existe transferencia de los productos de las investigaciones a las prácticas educativas de manera directa o indirecta |
| Componente 3: Producción de materiales para EIB | | | |
| Objetivo Inmediato Textos producidos y utilizados en las prácticas educativas de EIB en la región amazónica | Textos nuevos para el uso de alumnos y maestros en la EIB Libros conservados y utilizados en las escuelas de la Amazonía Materiales de divulgación de la EIB | Número de textos producidos y distribuidos para alumnos y docentes Número de materiales de divulgación utilizados | Colaboración entre los distintos actores del EIBAMAZ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| <p>Resultado 5 Existen materiales en lenguas indígenas para la capacitación inicial y continua sistemática de los docentes y para el uso de los alumnos en EIB</p> | <p>Materiales validados y en uso en las escuelas e institutos de formación docente</p> <p>Docentes participando de la producción de materiales educativos</p> | <p>Número de materiales editados en lenguas de la Amazonía</p> <p>Número de escuelas de EIB utilizando los materiales</p> | <p>Los INS-Bolivia y los IPIB-Ecuador y los Institutos Pedagógicos en Perú se apropian de los planes y materiales</p> |
|---|---|---|---|

Fuente: (Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia, págs. 59-61)



Como se mencionó con anterioridad, el Proyecto EIBAMAZ se llevó a cabo con ayuda de los países del Ecuador, el Perú y Bolivia; esto porque la focalización del proyecto ocurrió allí, como lo aclara el nombre del programa, en la región amazónica que comparten los Estados. Por cierto, dentro de la Amazonía se trabajó con 17 Pueblos. Para ejemplificar de mejor manera la territorialidad del Proyecto EIBAMAZ, en Bolivia, a continuación, se presenta un mapa con los Departamentos bolivianos participantes en el proyecto:

Mapa 1. Intervención en Bolivia 2005-2009



Fuentes: Castro & Pallais, 2015, pág. 26

Resulta importante mencionar que, al finalizar, el proyecto cumplió con los objetivos mencionados en los párrafos anteriores; de hecho, el programa logró capacitar y formar a más de 6,000 docentes amazónicos de Ecuador, Perú y Bolivia (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2012, pág. 14). Asimismo, se desarrollaron “90,000 textos educativos” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2012, pág. 14). Por último, “EIBAMAZ marcó un hito, impulsó la formación académica de investigadores indígenas de la Amazonía. Ahora tienen una nueva voz como actores indígenas especializados en la investigación, ya no como objeto de investigación” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2012, pág. 15).

Para alcanzar tal hito, en Bolivia se trabajó de manera conjunta entre el PROEIB Andes, el Gran Consejo Tsimane', el Consejo Regional Tsimane'-Mositén, el Consejo Indígena del Pueblo Takana, la Unicef, el Ministerio de Educación, entre otros. De hecho, para la implementación del trabajo de investigación y producción de material didáctico, el PROEIB Andes elaboró un detallado plan de trabajo; éste se dividió en tres fases durante la primera etapa del proyecto y dos fases complementarias para la etapa de consolidación.

Durante la primera fase de investigación se trabajó con los cinco Pueblos involucrados en el proyecto y con sus respectivos investigadores indígenas. El principal resultado de esta fase fue la publicación del *Diagnóstico Sociocultural, Sociolingüístico y Socioeducativo de los Pueblos Cavineño, Tsimane', Mositén, Movima y Takana*; mismo documento que sirvió para dibujar la línea base del proyecto. Para la segunda fase del proyecto sólo se trabajó con tres pueblos, el Takana, el Tsimane', los Mositenes de Pílon Lajas y de Covendo; el objetivo principal era realizar la investigación conjunta de y para los pueblos de sus propios sistemas de saberes, así como de sus conocimientos. Lamentablemente, el pueblo Cavineño ya no volvió a trabajar con el proyecto de investigación.

Para la tercera y cuarta fase del proyecto se realizó una investigación acción con el fin de elaborar los currículos regionalizados para cada pueblo. Los resultados tangibles fueron la publicación de cuatro libros de los Saberes y Conocimientos de los pueblos; uno para los Tsimane', uno para los Takana, uno para los Mositén de Covendo y otro para los Tsimane'-Mositén de Pílon Lajas. Interesante resulta destacar que en estas dos etapas el pueblo Movima volvió al trabajo; sin embargo, el pueblo se encontraba retrasado.

También durante la cuarta fase se llevó a cabo la realización de materiales complementarios como guías para docentes y libros escolares. Ese trabajo se continuó durante la quinta fase, misma en la que se validó la información con los comunarios y comunarias de los pueblos indígenas. En las siguientes cuartillas se hará un listado de todas las publicaciones emanadas del trabajo de investigación realizado bajo el marco del EIBAMAZ.

Tabla 9. Ciclo de investigaciones del PROEIB Andes durante el EIBAMAZ 2006-2010

| | Takana | Mosetén Covendo | Mosetén Pilón Lajas | Tsimane' | Movima |
|----------------------|--|--------------------|------------------------|---|--------|
| 1ra fase 2006 | Diagnóstico sociocultural, sociolingüístico y socioeducativo (con participación del Pueblo Cavineño) | | | | |
| 2da fase 2007 | Investigación de saberes y conocimientos | | | | |
| 3ra fase 2008 | Investigación acción para la elaboración de currículos regionalizados (primaria vocacional 1° a 3°). | | | Investigación de saberes y conocimientos | |
| 4ta fase 2009 | Investigación acción de elaboración y aplicación ampliada de currículos regionalizados en aula (primaria básica 1° a 5°). Elaboración de materiales complementarios: planificaciones de aula, guías docentes y libros escolares para la incorporación de saberes indígenas en los procesos educativos. | | | Investigación acción para la elaboración del currículo regionalizado (primaria vocacional 1° a 3°). Elaboración de materiales complementarios: planificaciones de aula y guías docentes para la incorporación de saberes indígenas en los procesos educativos. | |
| 5ta fase 2010 | Elaboración de módulos multiculturales por materia (lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y espiritualidad y religiones). Validación e implementación en aula del currículo escolar regionalizado, materiales complementarios: guías docentes, libros escolares y planificaciones de aula. | | | Investigación – acción de elaboración y aplicación ampliada de currículos regionalizados en aula (primaria básica 1° a 5°). Elaboración de libros escolares para la incorporación de saberes indígenas en los procesos educativos. Elaboración de módulos multiculturales por materia (lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y espiritualidad y religiones). | |

Fuente: (PROEIB Andes, 2010)

Antes de continuar con los listados finales de las publicaciones del EIBAMAZ y la capacitación docente en Bolivia, resulta necesario indagar en la figura del Investigador Indígena; ésta formó parte integral del ciclo de investigaciones del proyecto. Para empezar, los investigadores indígenas fueron nominados y designados por las organizaciones indígenas de los pueblos.

Así, se conformaron equipos de investigación en cada uno de los pueblos indígenas integrados por un investigador de la universidad y un investigador indígena. En lo posible, los investigadores indígenas utilizaron formas propias de producción de conocimientos de sus pueblos; se llevaron a cabo conversaciones audio grabadas con los comunarios y se registró la información en sus diarios de campo, incluso, las grabaciones en lengua nativa fueron transcritas por los investigadores indígenas (VVAA, 2010).

Los investigadores Takanas, Mosetenes y Tsimane' contaban con gran experiencia en otros trabajos de investigación, con legitimidad social y alto prestigio en cada uno de sus pueblos; esto permitió el acceso a las comunidades y a las conversaciones con los y las sabias. Los investigadores indígenas se convirtieron en portavoces de sus pueblos; de hecho, los investigadores indígenas lograron plasmar las propias categorías de pensamiento de su cultura en una visión propia, también desarrollaron sus propias metodologías de acuerdo con su cultura (VVAA, 2010).

Continuando con el trabajo de los investigadores indígenas y académicos en Bolivia del PROEIB, al terminar el ciclo de investigaciones del proyecto se lograron publicar y convertir en formato digital 77 libros. De éstos se destacan 20 publicaciones hechas en colaboración entre el PROEIB Andes y el Consejo Regional Tsimane'-Mosetén para los Mosetén de Pílon Lajas²⁰; también resaltan las 16 publicaciones del Consejo Indígena del Pueblo Takana y las 11 publicaciones del Gran Consejo Tsimane'.

²⁰ El Abecedario Mosetén, los tres libros de escolaridad para el pueblo Mosetén y el Diccionario se trabajaron de la mano de la Organización Indígena del Pueblo Mosetén de Covendo.

Tabla 10. Lista de publicaciones EIBAMAZ – PROEIB Andes

| N.º de Libros | Títulos |
|---------------|---|
| 1 | Libro de Diagnóstico y Línea Base |
| 4 | Libros de saberes Takana, Tsimane', Mositén de Covendo y de Pilón Lajas |
| 1 | Abecedario Mositén |
| 3 | Libros de Escolaridad para el Pueblo Mositén |
| 1 | Diccionario Mositén-Castellano |
| 7 | Libros de material didáctico para niños para el Pueblo Mositén de Covendo |
| 6 | Guías para docentes del Pueblo Mositén de Covendo |
| 8 | Libros de Material Didáctico para niños del Pueblo Mositén de Pilón Lajas |
| 6 | Guías para docentes del Pueblo Mositén de Pilón Lajas |
| 1 | Diccionario Takana-Castellano |
| 6 | Guías para docentes del Pueblo Takana |
| 8 | Libros de Material Didáctico para niños del Pueblo Takana |
| 1 | Abecedario Tsimane' |
| 3 | Guías para docentes del Pueblo Tsimane' |
| 3 | Libros de enseñanza de la Lengua Tsimane' como materna |
| 2 | Libros sobre la enseñanza de las Matemáticas en Tsimane' |
| 2 | Libros sobre la Mitología y cosmovisión Tsimane' |
| 1 | Libro sobre enseñanza de la Lengua Movima |
| 7 | Guías para docentes del Pueblo Movima |
| 8 | Libros de Material Didáctico para niños del Pueblo Movima |
| 77 | Total |

Fuente: Elaboración propia con base en (PROEIB Andes, 2019) y (EIBAMAZ, s.f.)

Como se estableció en el plan de las etapas de investigación, durante 2008 y 2009 los investigadores indígenas junto con los investigadores académicos llevaron a cabo investigación acción dentro de las aulas de primaria de algunas comunidades de los pueblos indígenas participantes. Durante el 2008 las unidades educativas beneficiadas en el pueblo Mositén de Covendo fueron dos, mismo número de escuelas beneficiadas para el pueblo Takana y el Tsimane'-Mositén de Pilón Lajas; en el pueblo Tsimane' se vieron beneficiadas tres unidades educativas.

Durante la etapa de investigación acción de 2009 se incrementó el alcance de los investigadores, así se logró asistir a 18 unidades educativas; también se incluyeron escuelas del pueblo Movima. Así, se visitaron dos unidades educativas en el pueblo Movima y cuatro primarias para los pueblos

Takana, Masetén, Tsimane' y Tsimane'-Masetén. Para 2008, el total de alumnos inscritos en las nueve primarias beneficiadas era de 615; esto contrasta con los 1479 alumnos que se beneficiaron en 2009. La tabla número 10 desglosa la cantidad de alumnos por pueblo, Departamento, distrito educativo, unidades educativas, tipo de unidad educativa y grado escolar.

A parte del trabajo realizado en materia de investigación y producción de materiales, el PROEIB Andes apoyó en el componente de capacitación de docentes. Por eso, durante 2009 y 2010 se llevaron a cabo talleres de capacitación cada 2 meses; habrá que aclarar que se realizaron cinco talleres por año, dando un total de diez al finalizar los dos años. La lista de maestros que participaron en dichas capacitaciones se distribuyó de manera similar, ya que de los pueblos Tsimane' y Masetén de Covendo se involucraron diez maestros por pueblo; mientras tanto, los Tsimane'-Masetén y los Takana participaron con nueve maestros por pueblo. La tabla número 11 desglosa los maestros por pueblo, por unidad educativa, por distrito educativo, por grado; incluso se mencionan sus nombres, las lenguas que hablan y su formación²¹.

Por otro lado, la cooperación internacional finlandesa comisionó al *Development Portfolio Management Group* (DPMG) de la Universidad del Sur de California (USC) para realizar una evaluación sobre la cooperación del país nórdico. Esta evaluación escudriñó sobre la educación inclusiva en los programas de cooperación internacional para el desarrollo que Finlandia financió del 2004 al 2013.

El DPMG de USC produjo una serie de reportes, entre los cuales destaca el caso de la evaluación final del Proyecto EIBAMAZ; los otros casos investigaron proyectos sucedieron en Kosovo y Etiopía. Los objetivos generales de la evaluación que buscaron aplicarse a los estudios fueron tres, primero, evaluar las fortalezas y debilidades del enfoque de Derechos Humanos implementado por la cooperación finlandesa en los programas de educación inclusiva y educación con perspectiva de discapacidad. En segundo lugar, evaluar la educación inclusiva promovida por los proyectos finlandeses y proveer una

²¹ Revisar tablas en anexos

visión holística de sus logros, fortalezas y debilidades. Por último, evaluar los logros, fortalezas y debilidades de los proyectos con perspectiva de discapacidad, así como explicitar los éxitos y fallas del *mainstreaming* de la discapacidad (Castro & Pallais, 2015, pág. 17).

De acuerdo con Vanessa Castro y Desireé Pallais (2015, pág. 13), la investigación realizada durante noviembre del 2014 y abril del 2015 percibió cinco hallazgos principales. El primero precisó que la investigación comunitaria y el material didáctico desarrollados promovieron un nivel de participación nunca visto²². El segundo hallazgo explicó que la capacitación de docentes no fue suficiente para garantizar el uso efectivo de los materiales desarrollados. El tercero puntualizó que las escuelas incrementaron el uso de sus lenguas originarias, sin embargo, el uso del material didáctico bilingüe no fue totalmente aprovechado. El cuarto resultado manifestó que el programa trascendió a la población objetivo y generó un impacto regional o nacional; por último, el quinto hallazgo expresó que la sostenibilidad del proyecto y su impacto futuro dependerá de la voluntad política de los Estados.

Para concluir el apartado, se destacan dos aspectos principales de la información presentada sobre el EIBAMAZ. Primero, el proyecto fue inmenso; se llevó a cabo en tres países amazónicos, se destinaron más de seis millones y medio de euros para un periodo de ocho años y a lo largo se involucraron cientos de actores, desde organismos internacionales hasta individuos.

Segundo, en Bolivia el PROEIB fue fundamental para implementar el proyecto. Se destaca el trabajo entre investigadores pares, o sea, entre investigadores indígenas y académicos; después se recalca la equitativa distribución de esfuerzos, esto se ve en que cada investigador indígena contaba con apoyo de un investigador académico, también las unidades beneficiadas fueron tres o cuatro por pueblo y finalmente los maestros participantes en las capacitaciones fueron nueve o diez por pueblo.

²² De acuerdo con Castro y Pallais (2015, pág. 13), el EIBAMAZ logró altos niveles de participación porque algunos investigadores indígenas y líderes de proyectos se involucraron en actividades que buscan reivindicar los derechos educativos de los pueblos, incluso en actividades que van más allá de los objetivos del proyecto EIBAMAZ.

Por último, las organizaciones indígenas de la Amazonía boliviana jugaron un rol importante, pero más de esto en los siguientes apartados. Cabe aclarar que esta investigación es en extremo limitada y que sólo fue posible enfocarse en la parte boliviana del proyecto, incluso se profundiza en la participación del PROEIB y de tres pueblos²³. Por esto, los siguientes apartados se enfocan en descripción de los pueblos Tsimane', Tsimane'-Mosetén y Takana, así como sus respectivas organizaciones.

2.4 Pueblos Tsimane', Tsimane'-Mosetén y Takana de la Amazonía Boliviana

El objetivo de este apartado es presentar el contexto de los tres pueblos indígenas estudiados bajo el marco del Proyecto EIBAMAZ. Para lograr eso, el texto se divide de la siguiente manera: en primer lugar, se establece el locus geográfico de los pueblos Tsimane' de San Borja, Takana de Tumupasa y Tsimane' Mosetén de Pílon Lajas. En segundo lugar, se ilustra de manera general la población de los cinco Pueblos bolivianos involucrados en el proyecto EIBAMAZ.

En tercer lugar, se presentarán las condiciones específicas del pueblo Tsimane', por tanto, se describirá con datos sociodemográficos a la población y se indicará en un mapa la ubicación geográfica de la Tierra Comunitaria de Origen (TCO) Tsimane', después, se manifestará la cosmovisión de dicho pueblo. En cuarto lugar, se realizará una descripción del pueblo Tsimane'-Mosetén, dicha descripción contendrá los mismos elementos que se presentarán para el primer pueblo indígena; en quinto lugar, se abordarán las mismas características del pueblo Takana. Por último, se describirá la situación sociolingüística de los tres pueblos.

Entonces, con el fin de establecer un *locus* geográfico más específico, el texto continuará con la descripción de las comunidades Tsimane' de San Borja, Takana de Tumupasa y Tsimane'-Mosetén de Pílon Lajas. Cabe

²³ Como asignatura pendiente queda revisar la participación de los pueblos Cavineño y Movima; asimismo falta indagar más en la participación del Ministerio de Educación de Bolivia y de la Unicef en Bolivia.

mencionar que los tres pueblos en cuestión cuentan con sus propias TCO. Tanto la TCO Tsimane' como la Takana, se ubican, prácticamente, dentro del mismo departamento y dentro de un solo municipio; mientras que la TCO Tsimane'-Mosetén se ubica en dos departamentos y cuatro municipios. El siguiente mapa ilustra su posición al Noroeste de Bolivia, en la región central de la Amazonía boliviana:



Ahora, en Bolivia los cinco pueblos indígenas con los que se trabajó, según la Unicef (2012, pág. 11), representaban una población de 31,461 habitantes. Los Movima representan al grupo poblacional más amplio con 12,230 habitantes; resulta importante rescatar que los Tsimane'-Mositén eran el segundo grupo más pequeño con 1,588. Por su parte, los Tsimane y Takana contaban con 8,615 y 7,345 habitantes respectivamente. No obstante, en 2010 el PROEIB Andes argumentaba que la población beneficiaria más relacionada con el proyecto eran 18,535 indígenas de cuatro Pueblos de la Amazonía:

Tabla 11. Población de los Pueblos indígenas de Bolivia en el proyecto
EIBAMAZ

| Pueblo | Población |
|---------------|---------------|
| Mositén | 1,588 |
| Tsimane' | 8,615 |
| Takana | 7,345 |
| Movima | 12,230 |
| Cavineño | 1,683 |
| Total: | 31,461 |

Fuente: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2012, pág. 11

Tabla 12. Población Indígena por Distrito de los Pueblos Tsimane', Mositén, Takana y Movima

| Distrito | Tsimane' | Mositén | Takana | Movima | Total |
|----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| San Borja | 6641 | 21 | 23 | 214 | 6685 |
| Rurrenabaque | 561 | 176 | 1249 | 0 | 1986 |
| San Buenaventura | 4 | 3 | 1684 | 0 | 1691 |
| Palos Blancos | 13 | 1194 | 27 | 0 | 1234 |
| Ixiamas | 92 | 0 | 839 | 0 | 931 |
| Santa Ana del Yacuma | 0 | 0 | 0 | 5794 | 6008 |
| Total | 7311 | 1394 | 3822 | 6008 | 18535 |

Fuente: (PROEIB Andes, 2010)

De los datos presentados en las tablas anteriores, resulta importante destacar que existe una discrepancia en los datos de más de 12,000 habitantes. La primera cuestión relevante es que la tabla del PROEIB, a diferencia de la Unicef, no incluye al pueblo Cavineño; dicha situación resta

poco más de 1,600 habitantes. Otra diferencia se encuentra en los 200 Mosetenes que la Unicef cuenta y el PROEIB no; existe otra discrepancia de 1,600 Tsimane', incluso existe una diferencia de más de 3,000 Takana entre las estadísticas de cada institución. Por último, la diferencia más grande se encuentra en los 6,000 Movimas extra que la Unicef contabilizó²⁴.

Ahora bien, de acuerdo con la Unicef, el pueblo Tsimane' comprende una población de 8,615 habitantes (2012, pág. 11); sin embargo, el Instituto Nacional de Estadística (INE) (2015) informó, con base en el Censo Nacional de Población y Vivienda ²⁵, que para el 2012 vivían 4,570 mujeres y 5,003 hombres que habían aprendido Tsimane' como lengua madre, lo cual nos da un total de 9,573 habitantes pertenecientes a dicho Pueblo Indígena dentro del municipio de San Borja²⁶. La mayoría de la población vivía en áreas rurales, ya que únicamente 341 personas vivían en zona urbana, mientras que 9,232 habitaban fuera de las ciudades. La distribución por grupos de edad se presenta de la siguiente manera: 1,523 personas tenían entre 0 y 4 años, 1,639 entre 5-9, 1,287 entre 10-14, 1,225 entre 15-19, y, el resto se ubicaba por arriba de los 20 años.

Por cierto, los datos educativos registrados por el INE (2015) se relacionaron con el grado educativo de la población, su capacidad para leer y escribir, así como su asistencia a la escuela. Ahora, se presentarán dichos datos; primero, 1,889 Tsimane' no cursaron ningún tipo de grado, únicamente 232 cuentan con cursos de alfabetización, 389 asistieron al nivel inicial, 3,854 a la primaria y 1,683 a la secundaria, 18 se especializaron como técnicos, 40 obtuvieron grado de licenciatura, pero solo 1 la maestría, también hay 43

²⁴ Es común que al buscar datos cuantitativos sobre los pueblos indígenas la información recolectada discrepe de una fuente a otra; esto se debe a una diversa serie de circunstancias, no obstante como comenta Daniel Oliva (2005, pág. 27) los pueblos indígenas son un ente "no consolidado, dinámico, cambiante, complejo". Por lo cual existen muchas definiciones de lo que es un pueblo indígena o existen distintas características que identifican o no a los pueblos; cada institución y país puede adoptar una concepción de diferente sobre los pueblos indígenas.

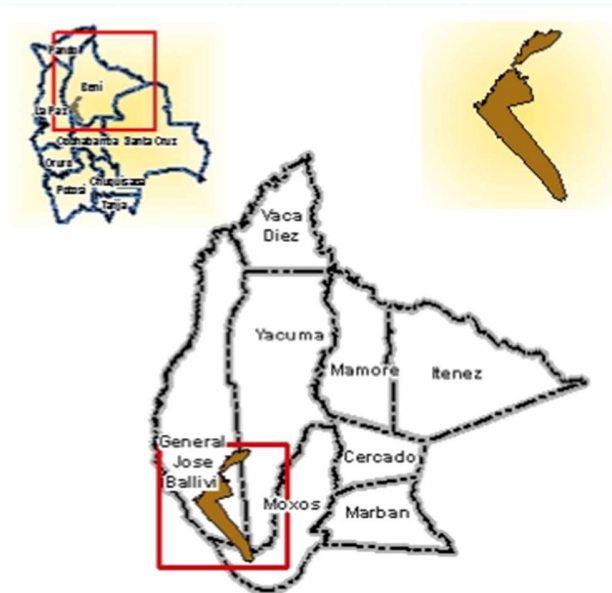
²⁵ Los datos presentados en este párrafo y el siguiente, se obtuvieron utilizando la sección de estadísticas básicas con cruce de variables de población del INE. <http://datos.ine.gob.bo/binbol/RpWebEngine.exe/Portal?BASE=CPV2012COM&lang=ESP>

²⁶ Dentro del Departamento de Beni, Bolivia.

normalistas y 1 militar, el resto de la población no especificó o no aplicó en dicha categoría. De las más de nueve mil personas, 6,004 saben leer y escribir, mientras que 2,148 son analfabetas; el resto se categoriza con no aplicable o sin especificación. Por último, 3,446 asisten a la escuela, mientras que 4,552 no lo hacen; el resto no aplicó o no se registró en el censo.

A todo esto, el mapa número 5 ayuda a comprender la ubicación de la TCO Tsimane'; lo más importante de dicho territorio es que por él cruza el Río Maniqui, así como el Río Yacuma. Los saberes de los Tsimane' se desprenden directamente de su relación con los ríos y su territorio. Dichos saberes se pueden dividir en seis grandes matrices de conocimiento, éstas son: la caza, la pesca, la agricultura, la medicina tradicional, la recolección de frutos y el arte. Estos conocimientos se remontan a tiempos prehispánicos, por lo cual, "el territorio [Tsimane'] juega un rol fundamental tanto en la construcción de sentidos de pertenencia socio cultural como en la construcción de su realidad mítica" (VVAA, 2010, pág. 35). A continuación, se explicarán de manera breve algunas características de cada matriz de conocimiento Tsimane'.

Mapa 3. Ubicación geográfica de la TCO Tsimane'



Fuente: Viceministerio de Tierras de Bolivia

En primer lugar, las riberas del Río Maniqui, así como el resto de los ríos, lagunas, pozos y arroyos que rodean la TCO Tsimane', otorgan una

diversidad de alimentos importante; por lo cual la pesca se ha convertido en una de las prácticas económicas y culturales más relevantes para las comunidades (VVAA, 2010, págs. 129-136). Por su parte, la caza está al mismo tiempo relacionada con la obtención de alimentos, sin embargo, una de sus principales aportaciones es la expresión de sentimientos y de la identidad individual; ya que, desde jóvenes las personas identifican sus preferencias de sabores, así como de textura de los animales cazados (VVAA, 2010, págs. 51-61). Resulta importante destacar que estas características no son las únicas que cada saber expresa; la división del trabajo, así como el desarrollo de protecciones místicas para la pesca y caza marcan profundamente la organización sociocultural de las comunidades Tsimane’.

En tercer lugar, la agricultura “[enseña] conocimientos ligados al cultivo de alimentos, a los ciclos climáticos, a la comercialización y al intercambio de productos, a los indicadores naturales del tiempo, a la relación de los hombres con el monte y los espíritus que lo habitan” (VVAA, 2010, pág. 187); en ese sentido, los saberes de la agricultura promueven una relación armónica con el medio ambiente, del mismo modo, han permitido que las comunidades Tsimane’ sobrevivan en la selva amazónica. Del otro lado, la recolección de frutos es el complemento adecuado a la dieta alta en proteína que la caza y la pesca proveen; así mismo, este conocimiento permite a las personas intimar con su territorio, al mismo tiempo que le ayuda a comprender el respeto que se debe de tener con la diversidad natural (VVAA, 2010, págs. 319-326).

En quinto lugar, el saber de la medicina tradicional conforma un sistema de conocimiento que se basa en la historia oral y la experimentación. Por un lado, el pueblo Tsimane’ ha experimentado durante varias generaciones con los elementos vegetales, animales y minerales que el territorio ribereño o la Amazonía proveen, esto refuerza su relación con la naturaleza; por el otro lado, los saberes curativos se han transmitido de abuelos a padres e hijos, conocimientos como el origen mítico y espiritual de las enfermedades, o, las instrucciones que los miembros de la comunidad deben de seguir para curar sus padecimientos (VVAA, 2010, págs. 268-272). Por último, los

conocimientos Tsimane' relacionados con el arte están profundamente vinculados al resto de los sistemas de saberes; ya que, los objetos artísticos elaborados por la comunidad se utilizan en las actividades religiosas, socioculturales y económicas (VVAA, 2010, págs. 365-368).

Para concluir con la cosmovisión de la comunidad Tsimane', resulta importante volver a destacar la correlación que el pueblo tiene con los ríos Maniqui y Yacuma. De esa conexión se desprende la identidad pescadora de la comunidad, del mismo modo, se crea el vínculo de deidades como Diojity que crearon a los seres humanos con barro de distintos colores (VVAA, 2011, págs. 3-4 , 9-10). Así, los artículos artísticos como los maricos²⁷ o las máscaras de madera se utilizan para actividades económicas de subsistencia como la carga de pescados o animales o para celebrar las tradiciones míticas de los Tsimane' (VVAA, 2011, págs. 11-14). Entonces, comprender la reciprocidad entre la naturaleza de la Amazonía, sobre todo de los cuerpos acuíferos, y la comunidad es una de las claves para entender la cosmovisión Tsimane'; asimismo, es menester recordar la centenaria relación que los pueblos tienen con su territorio.

Por su parte, resulta importante destacar el doble estatus de la Reserva de la Biósfera²⁸ y TCO de Pilón Lajas donde vive el Pueblo Tsimane'-Mositén; ésta se divide entre las provincias de Gral. José Ballivian en el departamento de Beni, Sud Yungas, Larecaja y Franz Tamayo en el departamento de La Paz. El siguiente mapa muestra la ubicación geográfica de Pilón Lajas. Asimismo, el mapa número 6 ilustra la presencia de los Ríos Beni y Quiquibey; al igual que para los Tsimane', para los Pueblos de Pilón Lajas, ambos ríos influyen en todos los aspectos sociales, culturales y económicos.

²⁷ Los maricos son bolsos de algodón, los cuales cuentan con un asa capaz de colgarse alrededor del hombro.

²⁸ "Las reservas de biosfera son zonas compuestas por ecosistemas terrestres, marinos y costeros, reconocidas por el Programa sobre el Hombre y la Biosfera de la [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura]. En cada una de ellas se fomentan soluciones para conciliar la conservación de la biodiversidad con su uso sostenible, el desarrollo económico, la investigación y la educación" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017).

Mapa 4. Ubicación geográfica de la Reserva de la Biósfera y TCO Pilón Lajas



Fuente: Servicio Nacional de Áreas Protegidas, 2018

Ahora bien, de acuerdo con la Unicef (2012, pág. 11), la comunidad Tsimane'-Mosestén cuenta con 1,588 habitantes²⁹; no obstante, las estadísticas del INE (2015), al sumar los datos de las provincias que componen el área de Pilon Lajas, establecen que para 2012 la población Mosestén en la Reserva era de 1,014 habitantes³⁰. Al desagregarlos por sexo, encontramos que 474 son

²⁹ Dentro del Proyecto EIBAMAZ se apoyó a los Tsimane'- Mosestén de Pilon Lajas y a los Mosestén de Covendo, ambos pueblos presentaron investigadores indígenas, material didáctico y su propia investigación cultural. Para 2012, la Unicef contabilizó a los dos pueblos Mosestén como uno; esto explicaría la reducción poblacional.

³⁰ Los datos presentados en este párrafo y el siguiente, se obtuvieron utilizando la sección de estadísticas básicas con cruce de variables de población del INE. <http://datos.ine.gob.bo/binbol/RpWebEngine.exe/Portal?BASE=CPV2012COM&lang=ESP>

mujeres y 540 son hombres. Así, 2 personas vivían en Larecaja, 1 mujer y 1 hombre; 37 en Franz Tamayo, 16 mujeres y 21 hombres; 816 en Sud Yungas, 380 mujeres y 436 hombres; y 159 en José Ballivian, 77 mujeres y 82 hombres. En cuanto a la distribución rural y urbana, los 39 mostén de Larecaja y Fran Tamayo viven en zona rural, mientras que en Sud Yungas 18 viven en la ciudad y 798 fuera de ésta, en Ballivian 22 viven en zona urbana y 137 en zona rural.

Para continuar con la desagregación de la población Tsimane'-Mositén, el INE (2015) reportó que los grupos de edades quinquenales se comportaban de la siguiente manera: en Larecaja los 2 habitantes pasaban de 20 años; en Franz Tamayo había 3 personas entre 0-4 años, 4 de 5-9, 5 entre 10-14 años, 5 entre 15-19 años y 20 de más de 20 años; en Sud Yungas 30 personas tenían entre 0-4 años, 57 entre 5-9 años, 60 entre 10-14 años, 104 entre 15-19 años y 565 de más de 20 años; por último, en Ballivian habitaban 11 infantes entre 0-4 años, 15 entre 5-9 años, 12 entre 10-14 años, 19 entre 15-19 y 102 personas de más de 20 años. Esta información nos revela que en Pilón Lajas había alrededor de 325 niños y jóvenes en edad típica o ideal para atender a la escuela.

A propósito, los datos que conciernen a la educación de la población de la TCO, sumando los totales de las cuatro provincias, determinan que: 881 personas saben leer y escribir, mientras que 105 son analfabetas; el resto de la población, 28 personas, no está especificada o no aplica. En cuanto al grado de escolaridad, en su totalidad, 93 personas no cuentan ningún grado académico, 26 acreditaron algún curso de alfabetización, 31 aprobaron la etapa inicial, 450 la primaria, 355 la secundaria, 13 obtuvieron grado técnico, 3 de licenciatura, también hay 3 normalistas y 1 militar. Por último, el INE (2015) determina que únicamente asisten a la escuela un total de 248 jóvenes, por lo cual, tomando en cuenta que en la región hay 325 niños y niñas con edad ideal para asistir a la escuela, existen 77 personas que deberían estudiar, pero no lo hacen.

Por cierto, la cosmovisión de la comunidad Tsimane'-Mositén se puede dividir en seis grandes sistemas de conocimientos y saberes. En este sentido, los sistemas son: la caza, la pesca, la agricultura, la etnomedicina, la recolección de frutos del monte, así como el arte y artesanías (VVAA, 2010). Al igual que la geografía y la naturaleza de la Amazonía forma parte vital de la cosmovisión Tsimane', los Tsimane'-Mositén de Pilón Lajas también comprenden su mundo a través de los cuerpos acuíferos que la TCO incluye; dentro de los cuales se destacan, al noroeste, el Río Beni, y, atravesando por el centro, el Río Quiquibey. Entonces, en los siguientes párrafos se describirán someramente los saberes multiétnicos de los Tsimane'-Mositén de la TCO de Pilón Lajas.

Ahora bien, la caza, como sistema de conocimiento, se aplica a diversas características de la vida de las comunidades de Pilón Lajas. Por ejemplo, la transmisión de los saberes se realiza entre padres e hijos como forma del traspaso de la sociocultural Tsimane'-Mositén; asimismo, con el fin de mantener la subsistencia y economía de la comunidad, los cazadores deben de seguir una serie de reglas, entre las cuales se enfatiza la petición de un permiso al Dios dueño de los cerros y animales (VVAA, 2010, págs. 53-62). Por otro lado, la pesca representa un sistema de conocimientos que está fuertemente ligado a la afluencia de ríos, lagunas y arroyos de la TCO; de hecho, con el fin de conocer la ubicación exacta de los peces, al igual que de los animales que se busca cazar, resulta esencial que las personas originarias cuenten con un conocimiento íntegro de su territorio y de su temporalidad (VVAA, 2010, págs. 129-133).

Siguiendo con los saberes agrícolas, las comunidades Tsimane'-Mositén manifiestan conocimiento sobre la flora del territorio, sobre las características y tipos de la tierra, así como de los fenómenos meteorológicos que acontecen en Pilón Lajas. En ese sentido, el sistema de conocimiento agrícola se utiliza principalmente como la metodología de producción de complemento alimenticio a las proteínas proporcionadas por la pesca y la caza (VVAA, 2010, págs. 183-186). De otro modo, la recolección de frutos

representa una serie de prácticas que promueven la tradición oral, la preservación del medio ambiente, así como la religiosidad de la naturaleza. Incluso, después de recolectar la comida los infantes aprenden a distinguir sabores con el fin de poder expresar sus deseos y satisfacciones; así la recolección también forma parte de la identidad individual dentro de la cultura Tsimane'-Mosetén (VVAA, 2010, págs. 295-299).

Continuando con el sistema de conocimientos de la etnomedicina, los pueblos de la TCO identifican tres tipos de medicina: la enfocada a curar enfermedades físicas, la enfocada a curar enfermedades provocadas por seres sobrenaturales y la enfocada a las curaciones que los infantes deben de recibir para lograr su desarrollo psicosocial. Así, los saberes de la etnomedicina se reflejan en las prácticas culturales, religiosas y sociales de las comunidades; de hecho, se pretende que los chicos y chicas utilicen su memoria visual para identificar los materiales de curación, así mismo, se busca que los ritos aplicados los niños y niñas tengan un efecto positivo en el desarrollo de sus actividades (VVAA, 2010, págs. 237-242). Por último, el arte y las artesanías comprenden la expresión cultural de las comunidades a través de la danza y la música, incluso vestimenta; por lo cual, este sistema de conocimientos es básico para la conformación de la identidad comunitaria (VVAA, 2010, págs. 337-340).

Para concluir, la cosmovisión de las comunidades Tsimane'-Mosetén de Pilón Lajas se construye, entre otras tantas cosas, a través de la relación multiétnica entre los pueblos Tsimane' y Mosetén, así como de la vinculación de estas comunidades con los cuerpos acuíferos de la Amazonía boliviana, es especial los Ríos Beni y Quiquibey. Entonces, la reciprocidad entre la naturaleza y las comunidades resulta básica para comprender las identidades individuales, así como las culturales de los pueblos Tsimane'-Mosetén de la TCO de Pilón Lajas.

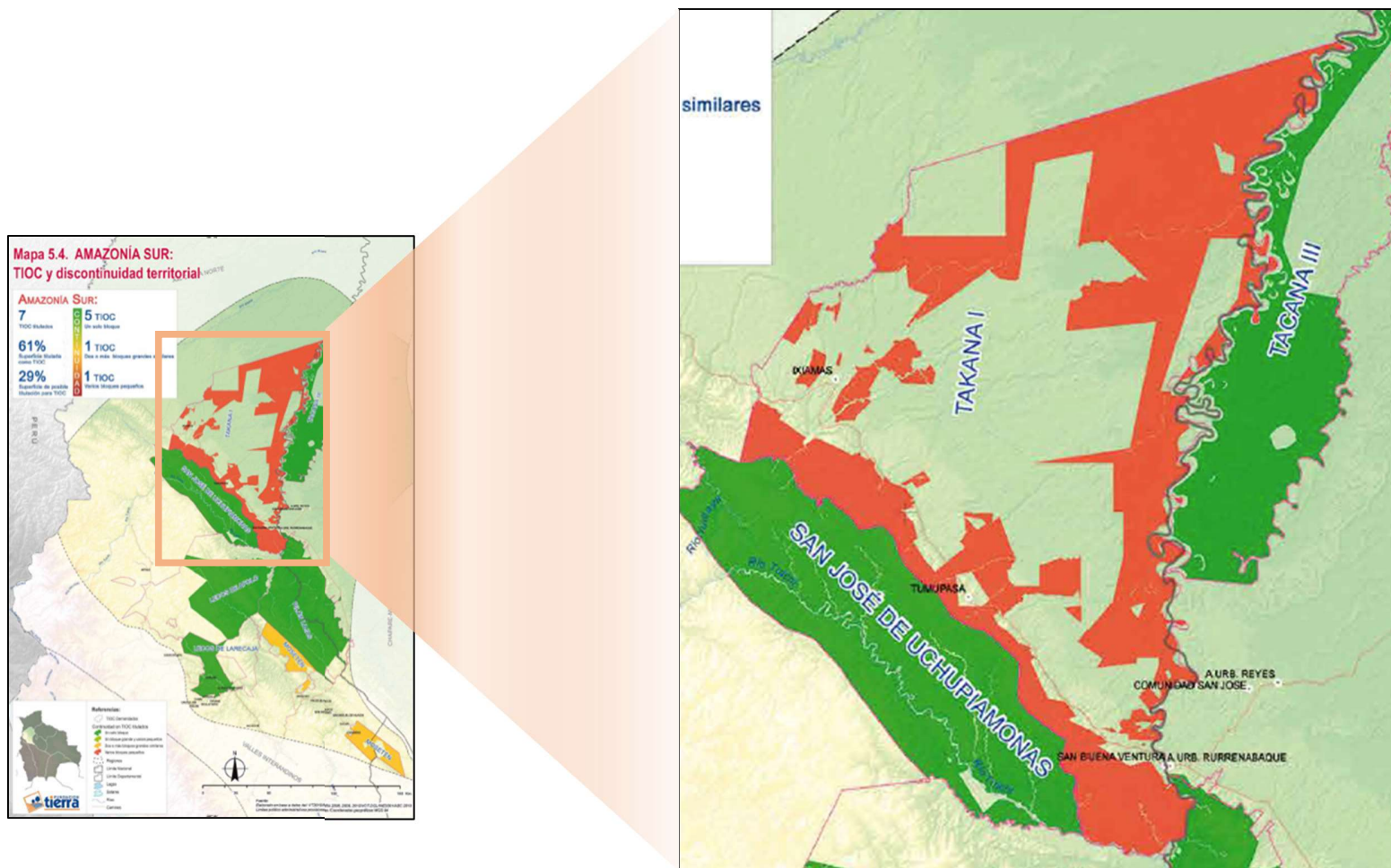
Por su parte, de acuerdo con la Unicef, el pueblo Takana comprende una población de 7,345 habitantes (2012, pág. 11); sin embargo, el INE (2015a, pág. 105) informó, con base en el CNPV, que para el 2012 vivían un total de

6,788 habitantes, dentro del Departamento de La Paz, que habían aprendido Tsimane' como lengua madre. La mayoría de la población vivía en áreas rurales, ya que, de toda la población Takana en el país, únicamente 5,272 personas vivían en zona urbana, mientras que 13,263 habitaban fuera de las ciudades (Instituto Nacional de Estadística, 2015a, pág. 108).

La distribución por grupos de edad, de personas que hablan la lengua Takana, se presentaba de la siguiente manera (Instituto Nacional de Estadística, 2015a, pág. 112): 13 niños y 12 niñas que tenían entre 4 y 11 años, 14 mujeres adolescentes y 15 hombres adolescentes entre 12-17 años, 33 jóvenes hombres y 24 jóvenes mujeres entre 18-28 años, 49 jóvenes adultos hombres y 31 mujeres entre 29-39 años, 161 personas adultas entre 40-59 años, y, 207 personas adultas mayores de más de 60 años.

A todo esto, el mapa número 7 ayuda a comprender la cosmovisión Takana', ya que los saberes de esta comunidad se desprenden directamente de su relación con los ríos y su territorio; en especial con el Río Beni. Al igual que con los Tsimane' y Mosestén, dichos saberes se pueden dividir en seis grandes matrices de conocimiento, éstas son: la caza, la pesca, la agricultura, la medicina tradicional, la recolección de frutos y el arte. A continuación, se explicarán de manera breve algunas características de cada matriz de conocimiento Takana.

Mapa 7. Ubicación geográfica de la TCO Takana I



Fuente: (Fundación TIERRA, 2011, pág. 117)

La caza tiene una importancia vital tanto para el pueblo Tsimane'-Mositén como para el pueblo Takana, ya que los animales son una de las principales fuentes de alimentos; asimismo, la actividad en cuestión permite a los adultos transmitir conocimientos y socializar a las nuevas generaciones (VVAA, 2010, págs. 49-53). De hecho, se considera que los niños, a partir de los 6 años, tienen edad suficiente para ir a cazar con sus padres, éstos acompañan a sus hijos hasta que cumplen 12 años. Por último, durante la caza los niños asimilan la religiosidad de la relación entre el pueblo y la naturaleza.

El pueblo Takana ha desarrollado una fuerte conexión con su TCO, del mismo modo, las comunidades que se asentaron a la orilla de algún cuerpo acuífero desarrollaron un valioso vínculo con los ríos; para dichas comunidades la pesca es la actividad principal de aprovisionamiento alimenticio, mientras que para los asentamientos lejanos a los ríos, la pesca es una actividad complementaria (VVAA, 2010, págs. 101-104). La pesca es una actividad que involucra a toda la familia Takana, cada miembro recibe un rol; por ejemplo, la madre y su hija mayor son las encargadas de descamar los pescados y cocinar, el padre es el encargado de pescar y los hijos colaboran en el transporte de los alimentos hacia el hogar.

Ahora, la agricultura para el pueblo Takana depende de una delicada relación que tienen con el suelo de la Amazonía; ya que, la capa arable en dicha región es muy delgada, eso impide la expansión desmedida de la frontera agrícola. Debido a tal situación, las comunidades han aprendido a trabajar la tierra por ciclos climáticos dentro de cada año calendario y ciclos de preparación, trabajo y descanso de tierra que duran décadas (VVAA, 2010, págs. 139-144).

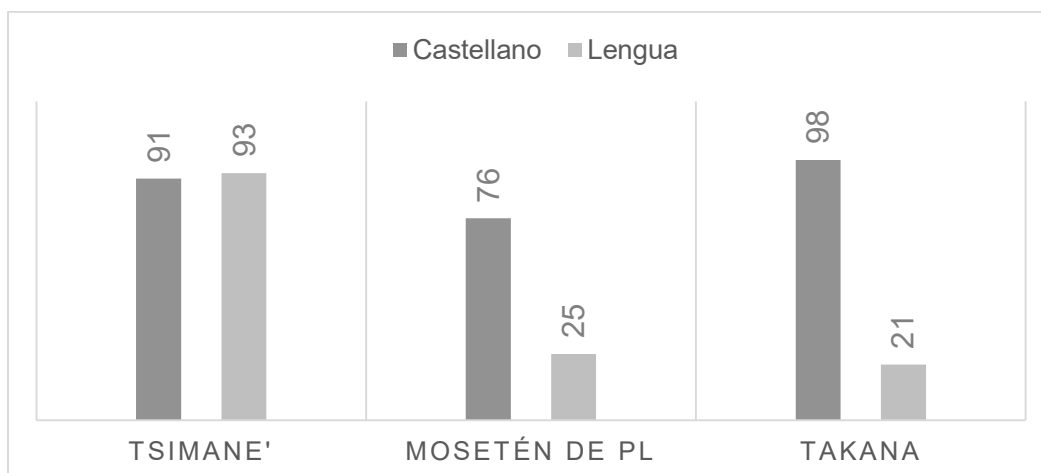
Tanto la pesca como la etnomedicina, para el Pueblo Takana, conllevan una distribución de roles definidos por la edad; incluso se necesita un conocimiento territorial, de flora y fauna. Por ejemplo, las mujeres junto con las niñas y niños más pequeños buscan las plantas medicinales que se encuentran cercanas al hogar, mientras que los hombres junto con las y los jóvenes caminan a los sitios alejados que pueden encontrarse a días de

distancia de sus hogares (VVAA, 2010, págs. 211-213). Así como los conocimientos sobre pesca necesitan de un desarrollo de taxonomías para identificar a los animales, la etnomedicina también cuenta con sus categorías de plantas y de insectos que ayudan a identificar los productos útiles para la salud, incluso descartar los dañinos.

Por su parte, la recolección de frutos silvestres es considerada como una actividad complementaria a la agricultura y a la caza. Al igual que la agricultura, la recolección de frutos implica un conocimiento de los ciclos anuales de temporadas de producción para cada fruto; incluso, se necesita conocer los lugares de obtención de los frutos y las técnicas más adecuadas para recoger las frutas (VVAA, 2010, págs. 261-263). Por último, el arte y la artesanía son conocimientos que no se han transmitido con tanta fuerza como los conocimientos anteriores; existen artesanías, como los maricos y las canastas, que se siguen reproduciendo, pero actividades como la música y el tejido de algodón han perdido presencia (VVAA, 2010, págs. 305-307).

Debido a la importancia de la oralidad en estos pueblos, la información sociolingüística de los tres Pueblos destaca que el castellano es el idioma con mayor presencia en el caso Takana y Masetén, mientras que para los Tsimane', la lengua indígena predomina. Para 2010, el 95.91 % de la población Tsimane' hablaba en su propio idioma, el 25.4 % de la población Masetén de Pílon Lajas hablaban la lengua vernácula, y, el 21.37 % de los Takana hablaba Takana. Por su parte, el castellano lo podían hablar más del 90 % de los Takana y los Tsimane'; la población Masetén superaba el umbral del 70 % (VVAA, 2010, pág. 41).

Gráfico 1. Castellano y Lenguas Indígenas Tsimane', Masetén y Takana



Fuente: (VVAA, 2010, pág. 41)

De los tres pueblos, el Tsimane' ha demostrado una mayor fidelidad lingüística; sin embargo, la escritura no cuenta con la misma fuerza que la oralidad. Todavía en 2019, el Pueblo no ha acordado para establecer el alfabeto oficial del idioma Tsimane'; aun así, el GCT junto con el Consejo Educativo de la Nación Tsimane' (CENT) producen varios materiales en lengua Tsimane'. Hay que mencionar que la identidad Tsimane' y la pertenencia al territorio se relacionan con la habilidad de hablar la lengua (VVAA, 2010, pág. 50); así, el Tsimane' se utiliza en todos los aspectos de la vida diaria del Pueblo. Únicamente se utiliza el castellano en la escuela, para comercializar sus productos y para charlar con visitantes de sus comunidades.

Por su parte, el Pueblo Mosestén de Pilón Lajas tampoco cuenta con un alfabeto establecido; lamentablemente, solo una persona sabe leer y escribir en Mosestén dentro de la comunidad de Asunción del Quiquibey, Clemente Caimani. Él es investigador indígena de Pilón Lajas y ha trabajado de la mano del Pueblo Tsimane' para preservar el Mosestén; de hecho, el Tsimane' y el Mosestén son variedades de la misma familia lingüística (VVAA, 2010, pág. 54). Del mismo modo que el Tsimane' cuenta con un gran valor dentro del pueblo Tsimane', los Mosestén de Pilón Lajas valoran su lengua; asimismo, utilizan el Mosestén para comunicarse entre ellos, sólo utilizan el castellano para interactuar con foráneos.

Por último, los Takana se enfrentan con un panorama más complicado, ya que su lengua originaria se encuentra en una situación de abandono

(VVAA, 2010, pág. 66); esto se debe a la gran cantidad de contactos interétnicos que el Pueblo ha tenido con distintas culturas a lo largo de su historia. Ya en el 2000, el 73.4 % de la población Takana era monolingüe en castellano (VVAA, 2010, pág. 67), situación que continúa incrementando en la actualidad. Así como el Tsimane' y el Mosestén, la lengua Takana tampoco cuenta con un alfabeto aprobado por el pueblo. Para 2010, el uso de la lengua Takana era restringido a pocas actividades sociales, utilizado mayoritariamente por personas adultas mayores.

Para concluir, resulta menester enlistar los factores más relevantes sobre la importancia de la descripción demográfica, los sistemas de conocimientos y de la información sociolingüística. En primer lugar, desde la geo y demografía, (i) se puede observar que la mayoría de los habitantes de los tres Pueblos viven en zona rural, por lo general, en zonas de difícil acceso; (ii) en los tres Pueblos más del 60% de los habitantes declaran que saben leer y escribir en castellano. (iii) Varias comunidades de los tres pueblos viven cerca de grandes cuerpos de agua, especialmente de los ríos; lo cual crea relaciones particulares entre sus territorios, sus estructuras socioculturales y sus sistemas de conocimiento.

En segundo lugar, desde los sistemas de conocimientos, (i) se puede apreciar la importancia de las actividades socio productivas en la socialización³¹ y enseñanza de conocimientos de supervivencia y territoriales, incluso en los roles que cada miembro de la sociedad debería ocupar; (ii) la mayoría de los conocimientos se comparten de manera oral y a través de la historia oral. (iii) Los pueblos desarrollaron profundos conocimientos sobre las condiciones ecológicas y los ciclos de temporal sobre sus territorios; (iv) asimismo, han creado complejos sistemas taxonómicos para identificar y relacionar con la flora y fauna de sus territorios. (v) Por último, la conexión de los pueblos con el territorio se presenta de distintas formas, como la espiritual, la social, la cultural, la económica y la medioambiental. Al crear una

³¹ “La socialización es el proceso por el cual los nuevos miembros de un grupo social determinado se integran a su grupo y llegan a compartir con ellos estructuras simbólicas y semánticas mediante actividades construidas socialmente” (VVAA, 2010, pág. 18).

relación tan fuerte con la Amazonía, los pueblos decidieron organizarse para defender sus territorios y sus vidas.

En tercer lugar, la diferencia entre la realidad de las lenguas indígenas es muy marcada. Mientras que los Tsimane' cuentan con una fuerte presencia de la lengua entre personas adultas y la juventud, así como su uso en las escuelas, los Mositén cuentan con presencia de la lengua entre adultos y niñas y niños, pero no en la escuela. Por su parte, los Takana solo cuentan con presencia de la lengua en las personas mayores, las niñas y niños están castellanizados y el idioma no se utiliza en las escuelas.

2.5 Organizaciones indígenas, Marcha por la Dignidad y las TCO

Para los pueblos Amazónicos el territorio juega un papel fundamental en la construcción de pertenencia sociocultural; incluso, estos Pueblos comprenden que dentro de su territorio existen distintos lugares sagrados. En este caso, los cuerpos acuáticos dentro de los territorios amazónicos otorgan una diversidad de alimentos importante, asimismo se convierten en espacios de recreación e intercambios sociales (VVAA, 2010, págs. 35, 129-136). Por estos motivos, el territorio es un espacio que abarca condiciones culturales, espirituales, ecológicas, económicas y sociales; dicha comprensión territorial se comparte por medio de la socialización.

En ese sentido, la socialización es el proceso por el cual las niñas y los niños comprenden las estructuras establecidas por su sociedad, esto se logra a través de distintas actividades cotidianas. Dicho esto, cada sociedad o grupo étnico cuenta con distintas nociones sobre el conocimiento y lo aplica acorde a sus necesidades; por esto, los pueblos indígenas de la Amazonía comparten sus saberes por medio de situaciones comunes como la pesca, la caza, la cocina, la recolección de frutos, la agricultura moderada, el arte, la medicina tradicional (VVAA, 2010, págs. 38-39), incluso a través del deporte.

Entonces, la creación de las TCO se debe a una lucha de varios pueblos indígenas con el fin de reivindicar sus derechos. Los siguientes párrafos mostrarán la organización de los pueblos y la formación de las organizaciones indígenas con el fin de defender los derechos de los pueblos, dentro de los

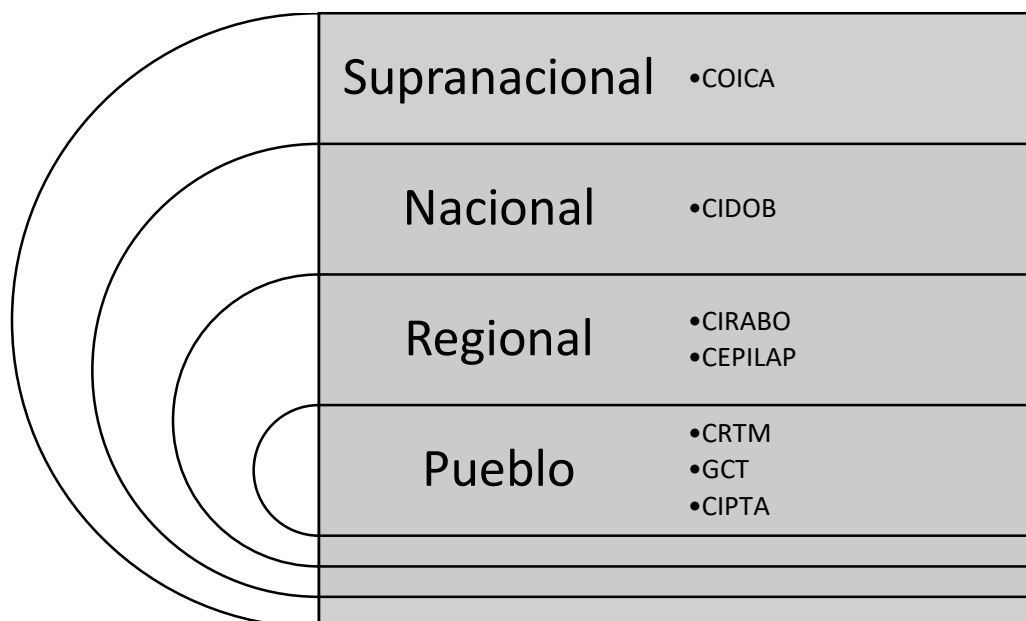
cuales se destaca el derecho al territorio. Primero se ejemplificarán los tipos de organizaciones indígenas que existen en la actualidad. En segundo lugar, se revisará el movimiento indígena que culmina con la Marcha por el Territorio y la Dignidad y con el proceso político de establecimiento de las TCO. Por último, se hará una revisión de las TCO y las organizaciones indígenas de los pueblos Tsimane', Mostén y Takana.

Entonces, las organizaciones indígenas en Bolivia y América Latina están relacionadas entre sí y representan diferentes grupos étnicos; algunas pueden aglutinar diferentes organizaciones, unas son más numerosas que otras. Lo importante es que la mayoría de las organizaciones colaboran y trabajan conjunto para defender y reivindicar sus derechos; como en el caso de la Marcha por la Dignidad. Existen las organizaciones supranacionales, las cuales agrupan y defienden a diferentes Pueblos de diversos Estados; por ejemplo, la Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA), ésta integra a la Confederación de los Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB) y a otras organizaciones similares de Perú, Brasil, Colombia y otras.

También existen las organizaciones nacionales, una de ellas es la CIDOB, organización que representa los intereses de los Tacana, Tsimane' y Mosestén de Pilon Lajas, así como a otros Pueblos de la Amazonía boliviana. Después se pueden identificar organizaciones regionales dentro de los países, como la Central Indígena de la Región Amazónica de Bolivia (CIRABO) y la Central de Pueblos indígenas de la Paz (CEPILAP); la primera incluye al el Gran Consejo Tsimane' (GCT), entre otras organizaciones, mientras que la segunda se conforma por el Consejo del Pueblo Indígena Takana (CIPTA) y otras. Por último, existen las organizaciones de cada pueblo indígena, de las cuales se destacan en esta investigación el GCT, el CIPTA y el Consejo Regional Tsimane' Mosestén (CRTM).

Con el siguiente esquema se busca simplificar, y ejemplificar con los casos presentados en este apartado, el entendimiento de los cuatros tipos de organizaciones en la región:

Diagrama 8. Tipos de Organizaciones indígenas en América Latina y Bolivia



Fuente: Elaboración propia con base en (VVAA, 2010, pág. 86)

Ahora, los pueblos indígenas de la Amazonía boliviana, como lo comenta Walsh, han pasado por un proceso práctico político con movimientos “desde abajo” con el fin de reivindicar sus derechos; principalmente el derecho al territorio. De hecho, Zulema Lehm (1998) revisa la lucha histórica por el territorio de los pueblos indígenas de la Amazonía boliviana; la autora realiza un recuento histórico, desde la colonia hasta los años noventa, de los movimientos sociales y políticos de los Pueblos Moxeños, a los cuales se suman los Tsimane’, Yuracaré, Movima, Takana y Sirionós.

Para entender las demandas de estos pueblos de la Amazonía, resulta importante tener en cuenta cuatro cuestiones importantes. La primera es la cosmovisión indígena que concibe un territorio propio para vivir en paz (Lehm Ardaya, 1998, págs. 69-97), la segunda es el establecimiento de las reducciones indígenas llevadas a cabo por misiones religiosas durante la colonia (Lehm Ardaya, 1998, págs. 25-34), la tercera es la introducción del caucho del siglo XIX en la Amazonía junto con la explotación del territorio (Lehm Ardaya, 1998, págs. 48-55); la última es la migración de siglo XX, a partir del procesos, mal ideados, de colonización de la tierra vacía de la

Amazonía que llevó consigo la explotación maderera y el cambio de uso de suelo para introducir empresas ganaderas (Lehm Ardaya, 1998, págs. 99-102).

Para 1982, la idea de una Marcha Indígena por el Territorio y la Dignidad surgió de un proceso de acumulación de experiencias sociales y en contra de las explotaciones vividas en el pasado; incluso, en 1982 se fundó la CIDOB. Para 1987 la organización indígena estableció una línea clara en sus demandas, la CIDOB pedía: reconocimiento legal de los territorios indígenas, reconocimiento de las organizaciones indígenas y autoridades tradicionales, mejoramiento de las condiciones económicas, salud y educación de las poblaciones indígenas, y, el respeto a, y recuperación de las culturas indígenas (Lehm Ardaya, 1998, págs. 98-99 y 102).

Los pueblos indígenas de la Amazonía, a través de La Marcha por la Dignidad de 1990, consiguieron que el gobierno en turno promulgara una serie de Decretos Supremos; éstos reconocieron las demandas de los pueblos y veían la creación de las TCO como la manera de reivindicar los derechos de los indígenas. Incluso, para 1996 se aprobó la Ley 1715 del Instituto Nacional de Reforma Agraria (INRA), ésta estipuló oficialmente la creación de las TCO. No obstante, el proceso de saneamiento de tierras otorgaría certificados y títulos desde 1996 hasta 2006 (Fundación TIERRA, 2011, pág. 10).

Cabe destacar que GCT se fundó con apoyo de las Misiones Nuevas Tribus³² en 1989; el consejo inmediatamente se afilió a la CIDOB y continuaron con la lucha por la reivindicación de sus derechos como Pueblos. Es menester destacar que el GCT aglutina a los líderes de todas las comunidades Tsimane' que habitan dentro de la TCO; de hecho, la organización del GCT se

³² Las Misiones Nuevas Tribus es una misión evangélica estadounidense, dedicada a la evangelización de indígenas de las zonas más remotas del mundo. Anteriormente, la organización se llamaba Instituto Lingüístico de Verano; al ser una agrupación religiosa, las misiones trabajan con imposiciones ideológicas y espirituales, las cuales han tenido un impacto negativo en las culturas locales. Por ejemplo, algunos investigadores indígenas comentaron que las creencias locales eran satanizadas por las misiones y se les obligaba a cambiar de religión, asimismo argumentaron que el único propósito de las misiones era castellanizar y enseñar a leer para que los indígenas pudiesen aprender la biblia. A parte de esto, la organización ha sido acusada de etnocidio y expulsada de muchos países latinoamericanos.

complementa a la organización sociopolítica de las familias Tsimane', donde el adulto mayor funge como líder de familia y líder político de la comunidad.

Durante la década de los noventa y la primera década del siglo xx, el GCT luchó para que el gobierno saneara completamente y otorgara la total extensión de la TCO demandada por los Tsimane'. Para 2010 la TCO del Consejo Tsimane', ubicada en su mayoría dentro del municipio de San Borja en el departamento del Beni, contaba con una superficie de 330,196 hectáreas de territorio titulado (Fundación TIERRA, 2011, pág. 38). La organización indígena encargada de hacer escuchar las demandas de los habitantes de la TCO Tsimane', naturalmente es el GCT; éste también funge como el encargado de gestionar la TCO.

Por su parte, el pueblo Takana como parte de la lucha en contra de las empresas madereras, fundó en 1992 y 1993 el CIPTA; del mismo como que el GCT, el CIPTA está afiliado a la CIDOB. Resulta importante destacar que en 1996 el Pueblo Takana creó el Consejo Indígena de Mujeres Takana con el objetivo de incrementar la participación de las mujeres en la defensa de los derechos (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2019, pág. 5).

Para 1997, el CIPTA presentó su demanda ante el INRA con el fin de titular la TCO Takana I. Después del proceso de saneamiento y legalización, para 2010 la TCO Takana I contaba con 388,341 hectáreas como parte de su territorio (Fundación TIERRA, 2011, pág. 34). A diferencia de lo que pasa con el Pueblo Tsimane', el CIPTA está encargado de velar por los intereses Takana en distintas TCO, se destacan la TCO Takana I y la TCO Takana II.

Por su parte, la Reserva de la Biósfera y TCO Pílon Lajas cuenta con una creación particular, ya que en 1977 la Unesco otorgó el título de Reserva de la Biósfera a Pílon Lajas; la administración de la reserva pasó a ser asunto del Servicio Nacional de Áreas Protegidas (SERNAP). Sin embargo, después de la marcha de 1990, el decreto supremo No. 23110 concedió el estatus de TCO Pílon Lajas al territorio (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2012, pág. 4); por lo cual la administración del territorio se comparte entre el SERNAP y el CRTM.

El CRTM se fundó en 1992, tanto para proteger los derechos de la población que habita dentro de la TCO Pílon Lajas, como para conservar el territorio de la reserva; incluso, el CRTM está afiliado al GCT. Entonces, la TCO Pílon Lajas se expande por más de 346,126 hectáreas (Fundación TIERRA, 2011, pág. 34); y se ubica en la frontera de los departamentos de La Paz y el Beni. Aparte de su estatus doble y de la doble división política, Pílon Lajas cuenta con una población multiétnica, ya que dentro de la TCO habitan los Pueblos Mosetén, Tsimane' y Takana.

Por último, resulta importante destacar dos cuestiones, la primera es la importancia del territorio para los pueblos y la lucha que han llevado a cabo desde los años ochenta hasta la actualidad; dicha lucha llevó a la organización de sus sociedades, desde un punto de vista político para hacer frente al Estado, y, a la creación de organizaciones indígenas. La segunda es que la Marcha por la Dignidad logró que el Estado Boliviano concediera un espacio de tierra determinado para que cada pueblo decida cómo gestionar y proteger su territorio.

3. La Participación y Sostenibilidad en Bolivia del proyecto EIBAMAZ

El objetivo de este capítulo es el de presentar los hallazgos del trabajo realizado durante las prácticas profesionales llevadas a cabo durante el semestre de agosto a diciembre de 2019 en el PROEIB Andes. De igual modo se busca responder la pregunta: ¿En qué medida las características y el nivel de la participación de los Pueblos indígenas aportaron al cumplimiento de los objetivos del Proyecto de Educación Intercultural EIBAMAZ, así como a su sostenibilidad?

Como último objetivo se busca comprobar si la hipótesis propuesta en la introducción tiene validez; por lo que se explicará si es que la participación de cada pueblo fue determinante para el cumplimiento de objetivos y la sostenibilidad de los resultados del proyecto. Para lograr esto, el siguiente capítulo estará dividido en ocho apartados principales; el primero profundizará sobre la metodología utilizada. Con el fin de continuar con el sentido de los

objetivos del proyecto EIBAMAZ, los apartados segundo, tercero y cuarto corresponden a los componentes del proyecto.

Entonces, el segundo apartado revisará la participación de los pueblos bajo el componente de la capacitación docente. El tercer apartado se enfocará en la participación durante el componente de producción de materiales educativos; y, el cuarto apartado revisará la participación durante la implementación del componente de investigación. El quinto apartado se enfoca en los retos y valores de ética laboral que los entrevistados percibieron como limitantes o promotoras para el proyecto; el sexto analiza las características de la participación de los tres Pueblos.

Así, el séptimo apartado analizará la sostenibilidad del Proyecto EIBAMAZ en los pueblos Takana, Tsimane' y Tsimane'-Mosetén de Pílon Lajas. El último apartado servirá de conclusión del capítulo, ya que se comparará la información presentada a lo largo de los siete apartados previos con el fin de responder a la pregunta de investigación.

3.1 Metodología

Para lograr los objetivos de esta tesis, durante el proyecto de investigación se llevó a cabo una evaluación cualitativa. El objetivo de este tipo de estudios es comprender el contexto de los participantes para concretar canales directos que mejoren a los programas (Paz, 2003); en ese mismo sentido, se buscó conocer los niveles de participación que permitieron alcanzar los objetivos propuestos por el Proyecto EIBAMAZ; así como su sostenibilidad.

Las evaluaciones cualitativas utilizan un enfoque interpretativo, crítico o de participación con el fin de comprender el funcionamiento de los programas sociales. Las evaluaciones cualitativas son una herramienta alternativa, por lo cual no determinan relaciones causales, tampoco ofrecen respuestas absolutas ni evalúan el impacto que los programas pudiesen llegar a tener; uno de los propósitos de las evaluaciones cualitativas es conocer las perspectivas, experiencias y necesidades de los participantes-beneficiarios (Tejada Tayabas, Castillo León, & Monarrez Espino, 2014, págs. 1-2, 4; Paz, 2003).

De hecho, la evaluación cualitativa de corte participativo representa una tendencia en evaluación para programas de educación intercultural. La evaluación democrática busca incluir a todos los grupos sociales con el fin de representar los intereses y asegurar la participación de los que tienen menos poder en nuestra sociedad (Bartolomé Pina & Cabrera Rodríguez, 2000, pág. 470).

Del mismo modo que la interculturalidad promueve un diálogo entre culturas a favor de una sociedad más justa, la evaluación democrática entiende que el diálogo es el camino fundamental para la comunicación recíproca. Es por esto por lo que la utilización de una investigación evaluativa de corte deliberativa resulta importante.

Tabla 13. Operativización de la evaluación cualitativa

| | |
|---|---|
| Evaluación cualitativa del nivel de participación de los pueblos indígenas bajo el marco del Proyecto EIBAMAZ | Se evaluó la relación del nivel de participación con el cumplimiento de los objetivos y sostenibilidad del Proyecto EIBAMAZ en San Borja, Tumupasa y Pílon Lajas. |
| Qué se encontró con la metodología cualitativa en la investigación | Los factores de la participación que propiciaron o inhibieron el cumplimiento de objetivos y la sostenibilidad del EIBAMAZ en las Comunidades de Pílon Lajas, Tumupasa y San Borja. |
| Quién informó sobre ello | Comuneros y comuneras, líderes indígenas, investigadores indígenas y académicos, docentes en las comunidades, actores institucionales de organismos multilaterales. |
| Cuando se realizó | Agosto-diciembre 2019 |
| Dónde | Comunidades Tsimane'-Mosetén de Pílon Lajas, Takana de Tumupasa y Tsimane' de San Borja; Ciudades de Cochabamba y de La Paz. |

| | |
|-------------------------|--|
| Por qué se llevó a cabo | Para identificar qué elementos de la participación de los pueblos indígenas fueron decisivos para el cumplimiento de los objetivos y sostenibilidad del Proyecto EIBAMAZ. Así como para complementar las observaciones hechas durante la evaluación de proyecto de la Universidad del Sur de California. |
| Cómo se investigó | Se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas, registradas de manera audiovisual y adaptadas a cada nivel de actores involucrados. |

Fuente: elaboración propia con información de Ivàlua, 2011

Es importante destacar que el muestreo utilizado para obtener a la población a entrevistar se realizó con las metodologías de bola de nieve (Ivàlua, 2011, pág. 31) y a propósito (Mendieta Izquierdo, 2015, págs. 1149-1150). El tutor institucional en Bolivia, Fernando Prada Ramírez facilitó el contacto con los investigadores académicos del proyecto, así como con los investigadores indígenas del EIBAMAZ; a partir de eso y durante el trabajo de campo, surgieron recomendaciones por parte de los entrevistados para visitar a algunos líderes indígenas y a más investigadores que residen en la Amazonía.

Ahora bien, el estudio cualitativo de este proyecto de investigación se llevó a cabo en la Tierra Comunitaria de Origen (TCO) Tsimane' del Municipio de San Borja, en el Municipio de Tumupasa y en la TCO y Reserva de la Biósfera de Pílon Lajas en Bolivia. No obstante, también se realizó trabajo en las ciudades. En ese sentido, las primeras entrevistas se realizaron en la Ciudad de Cochabamba, donde varios investigadores académicos del Proyecto EIBAMAZ todavía viven; después se realizó una entrevista a uno de los encargados de Unicef Bolivia en la Ciudad de La Paz.

Ya en la Amazonía, se visitó primero Rurrenabaque, sede del CRTM y de reuniones durante el Proyecto EIBAMAZ; después se visitó la comunidad Tsimane'-Mosetén de Asunción del Quiquibey en la TCO Pílon Lajas, allá se participó en un par de clases de primaria y en la fiesta patronal. Después de

Quiquibey, se visitó el Municipio de Tumupasa y la comunidad Takana Napashi, en ambos lugares se asistió a clases de primaria y al Instituto de Lengua y Cultura (ILC) Takana. Por último, se visitó la sede del GCT en el Municipio de San Borja y las comunidades, así como las escuelas de Tacuaral del Matto, El Triunfo y Maralitos en la TCO Tsimane'³³.

A todo esto, el instrumento utilizado para obtener la información fue la entrevista individual semiestructurada (ivàlua, 2011, págs. 27, 35) con final abierto (Hammer & Wildavsky, 1990); ésta se adaptó a cada nivel de actores, entonces, se desarrollaron tres guías³⁴ de entrevistas, asimismo, se hizo explícito de manera oral y escrita el consentimiento informado³⁵. Los Pueblos indígenas Mosestén, Takana y Tsimane' cuentan con tradiciones orales, por lo cual se buscó que la grabación de las entrevistas se registrase de manera audiovisual³⁶, con el fin de poder conservar, en la medida de lo posible, el testimonio oral (De Garay, 1999) y vivo de los participantes; de cualquier manera, todas las entrevistas se transcribieron.

Una vez transcritas las entrevistas, se sistematizó y analizó la información con el programa de análisis cualitativo de Atlas.ti. Se analizaron

³³ Como nota adicional, interesante es recalcar que la gran mayoría de los traslados en Bolivia son suficientemente tardados y por momentos peligrosos. El tramo por carretera de Cochabamba a la Paz es de ocho horas en autobús. El camino terrestre de La Paz hacia Rurrenabaque no está completamente pavimentado y es conocido como el Camino de la Muerte por la gran cantidad de accidentes que ocurren cada año; por si fuera poco, el traslado en autobús dura más de 16 horas. Ya en la Amazonía, prácticamente todos los caminos son terracería y los trayectos se vuelven muy extensos; se pueden pasar cinco horas en tramos de 150 km. Por último, los trayectos por los ríos se realizan en botes pequeños para cinco o 15 personas; siempre existe el riesgo de tener que bajar a empujar el bote si éste viene muy cargado o de volcarse si las aguas están agitadas. También existen comunidades cuentan con acceso por temporadas y estaciones del año, todo depende de las lluvias y las condiciones de los ríos o pantanos; incluso, existen comunidades que únicamente cuentan con acceso por avioneta y sendas en moto o caballo.

³⁵ Revisar Anexos.

³⁶ Por cierto, para realizar las entrevistas se utilizó una videocámara marca Canon, modelo VIXIA HF R800 HD con una memoria Kingston Canvas Select de 32 GB; esto permitía grabar entrevistas de 118 minutos. Cabe aclarar que las entrevistas oscilaron entre los 25 y 80 minutos, por lo cual la capacidad con la que se contaba era más que suficiente para registrar la información de las entrevistas. También se utilizó un micrófono de solapa marca Boya y un trípode de hasta dos metros marca Neweer; esto con fin de obtener una mejor calidad de vídeo y audio.

18 entrevistas utilizando el libro de códigos presentado en el capítulo de referentes conceptuales; aparte, se agregaron distintos subcódigos que aparecieron durante el análisis de las entrevistas; al final se generaron 174 códigos, no todos se utilizaron y algunos sólo sirvieron como guía y organizadores de la información. En el programa también se generaron seis redes conceptuales que ayudaron a organizar los códigos y jerarquizar su importancia. Por último, se generaron más de 450 citas dentro de las 18 entrevistas. Cabe destacar que se entrevistaron a 20 personas dentro de las 18 entrevistas, esto debido a que dos maestras Takana y dos maestros Tsimane' compartieron entrevista.

Entonces, de las 20 personas entrevistadas 15 fueron hombres y cinco mujeres. Cinco personas se consideran como Takana, una como Tsimane'-Mosetén y cuatro como Tsimane'. Se entrevistaron cuatro investigadores indígenas, dos dirigentes indígenas, siete profesores indígenas, seis investigadores académicos y un coordinador institucional. La siguiente tabla muestra en orden alfabético por nombre de pila a las 20 personas entrevistadas y sus características por género, Pueblo y rol durante el EIBAMAZ.

Tabla 14. Personas entrevistadas en la investigación por lugar de entrevista, género y pueblo

| Nombre | Lugar | Género | Pueblo | Actor |
|------------------|------------------------|--------|------------------|---|
| Ángel Cartagena | Tumupasa | H | Takana | Investigador Indígena / Técnico EIBAMAZ |
| Clemente Caimani | Asunción del Quiquibey | H | Tsimane'-Mosetén | Investigador Indígena |
| Eladio Chao | Tumupasa | H | Takana | Investigador Indígena |
| Felipe Mayer | San Borja | H | Tsimane' | Investigador Indígena |
| Fernando Ara | Asunción del Quiquibey | H | Takana | Dirigente Indígena |
| Neide Cartagena | Tumupasa | M | Takana | Dirigente Indígena |

| | | | | |
|--------------------------|------------------------|-------|-----------------|---------------------------|
| Cecilia y Ernesto Maito | Tacuara del Matto | M y H | Tsimane' | Profesores Indígenas |
| Jorge Tayo | Tacuara del Matto | H | Tsimane' | Profesor Indígena |
| Julián Roca | El Triunfo | H | Tsimane' | Profesor Indígena |
| Miriam Medina y Wilfredo | Tumupasa | M y H | Takana y aimara | Profesoras Indígenas |
| Juan Quipe | Asunción del Quiquibey | H | Aimara | Profesor Indígena |
| Ruth Jiménez | Cochabamba | M | Quechua | Investigadora Académica |
| Amílcar Zambrana | Cochabamba | H | - | Coordinador Académico |
| Pedro Plaza | Cochabamba | H | - | Coordinador Académico |
| Jazmín Daza | Rurrenabaque | M | - | Investigadora Académica |
| Miguel Soria | Asunción del Quiquibey | H | - | Investigador Académico |
| Víctor Mamani | Cochabamba | H | Quechua | Investigador Académico |
| Adán Pari | La Paz | H | - | Coordinador Institucional |

Fuente: Elaboración propia

Por último, resulta importante destacar limitantes de la investigación. En primer lugar, tenían planeadas dos entrevistas más con investigadores académicos en Cochabamba y una visita a una organización de Santa Cruz que realizó material audiovisual sobre los pueblos bajo el Proyecto EIBAMAZ; sin embargo, los eventos ocurridos a raíz de las elecciones del 20 de octubre de 2019 y la crisis política junto con la caída del gobierno consecutivas mermaron la posibilidad para realizar más trabajo de campo.

En segundo lugar, el proyecto EIBAMAZ concluyó en 2012, las entrevistas se realizaron siete años después; esto tuvo un impacto en la certeza de los testimonios. Durante las entrevistas, varias personas pedían perdón por no recordar todos los detalles; incluso, en distintas ocasiones las personas

confundían lugares y nombres. Afortunadamente, la triangulación de información ayudó para aclarar varias cuestiones.

En tercer lugar, el foco de la investigación se puso en los investigadores y las Organizaciones indígenas, por lo cual no se revisó a fondo el trabajo realizado por el Ministerio de Educación; tampoco se dio la oportunidad para que los participantes ministeriales del proyecto EIBAMAZ emitieran su punto de vista.

Por último, existen diferencias dialectales entre en el castellano que se habla en México y el de Bolivia; a parte, tanto los Tsimane' como los Tsimane'-Mosetén son Bilingües, pero el castellano es su segunda lengua. Por esto, algunas citas han sido alteradas en formato, no en fondo, con tal de otorgar mayor claridad; en caso de considerarse necesario, las transcripciones de las entrevistas pueden ser revisadas en cualquier momento.

3.2 Componente de Capacitación Docente

Yo te voy a decir una cosa, puedes tener el mejor material, libros lindos, pero hay algo que nosotros no habíamos contado, o tal vez sí los de arriba ¿no? [...] era que no había maestros amazónicos en la Amazonía - Mamani, 2019.

El objetivo de este apartado es, como lo comenta la descripción de la evaluación cualitativa, plasmar las experiencias y sentimientos de los participantes del proyecto que se obtuvieron durante el trabajo de campo. Para lograr eso, el texto se conforma de la siguiente manera, primero se contará cómo es que el componente se implementó; después se revisaran los aspectos positivos y los retos que el componente de capacitación enfrentó. Por último, se concluirá con la diferencia entre los docentes interinos amazónicos y los docentes externos.

Entonces, de acuerdo con las personas entrevistadas, el componente de capacitación docente se implementó en la localidad de Rurrenabaque, en el departamento del Beni. Esto es cierto, en distintas ocasiones, tanto en entrevistas grabadas como en comunicaciones personales, todas las personas coincidían en que la base de operaciones en campo para el EIBAMAZ era Rurrenabaque; para el componente de investigación sucedió lo mismo. Al

respecto, el profesor Ernesto Maito de la Unidad Educativa Tacuaral del Matto indica que:

Primeramente, se puso una convocatoria para hacer capacitación en Rurrenabaque; nosotros fuimos allá a Rurrenabaque, tomamos un taller durante una semana (Maito & Maito, 2019).

Del mismo modo, la docente Neide Cartagena, en su momento dirigente del CIPTA, confirma lo siguiente:

Entonces, sí, los maestros venían desde muy lejos, de diferentes comunidades, otros más cercanos y participaban, los talleres eran en Rurrenabaque, ahí eran los talleres ¿no? (Cartagena N. , 2019).

En la misma cita se puede apreciar que los maestros visitaban Rurrenabaque desde comunidades cercanas y desde localidades alejadas; para que todas las personas pudiesen asistir sin mayor complicación, el proyecto EIBAMAZ otorgaba viáticos a las y los profesores. En ese sentido, el profesor Wilfredo junto con la profesora Miriam de la Unidad Educativa Tumupasa “A” comentan que todas recibían pasaje, alimentación y hospedaje:

Ahora, en cuanto a los viáticos, si los pagaban los viáticos, nada que decir [...] era de acuerdo con la distancia del tiempo, de cuánto gasta de aquí tu pasaje hasta allá; la vuelta y la comida de todos los días, sí nos devolvían ¿no profe? (Medina & Valdés, 2019).

A pesar del apoyo otorgado, Neide Cartagena deja claro que para justificar gastos el proyecto exigía comprobantes y que durante la implementación del EIBAMAZ contar con un boleto de respaldo del pasaje era un problema:

El proyecto tenía problemas en el momento de darles sus viáticos por el tema de que en la zona no había boleto de respaldo de viaje [...] Por decir, en la zona rural no dan boletito de pasaje; ahora ya dan, pero en aquella época no había (Cartagena N. , 2019).

Ahora, como lo estipulada el plan de trabajo del PROEIB Andes, los talleres con maestras y maestros se propusieron para hacerse cada dos meses, lo que daba un total de cinco al año y se aplicaría en 2009 y 2010; no obstante, vale la pena mencionar que el componente de capacitación de implementó tanto por el PROEIB Andes como por el Ministerio de Educación y la Unicef.

Por eso, tanto Cecilia Maito, como Ernesto Maito, docentes de la Unidad Educativa Tacuaral del Matto comentan que se capacitaron desde 2007 hasta

2010. Incluso mencionan que trabajaron con Bruno Pinto, técnico del Ministerio de Educación y con Adán Pari, coordinador técnico de Unicef:

Trabajé en una capacitación de EIBAMAZ en el año 2007, hasta 2010. Sí. Tres años y trabajamos, hicimos capacitación con el coordinador Bruno Pinto, Prada [...] me capacitó en 2008 en Rurrenabaque, con Bruno Pinto y Adán Pari; hicimos talleres de una semana (Maito & Maito, 2019).

En otro sentido, Felipe Mayer, investigador indígena Tsimane' recuerda que el programa realizaba talleres dos veces al año, pero comenta que el programa sólo capacitó durante dos años:

Este proyecto, este programa EIBAMAZ hizo, creo que, dos veces al año [...] dos años se capacitó el proyecto EIBAMAZ (Mayer, 2019).

El testimonio de Felipe es acertado, ya que de acuerdo con Adán Pari, desde 2007 se realizaron talleres que incluían producción de material y trabajo con docentes, pero las capacitaciones rigurosas ocurrieron hasta 2009 y 2010 con el Plan de Trabajo del PROEIB:

En 2007 empezamos actividades [...] la capacitación de maestros inició con una coordinación previa con el Ministerio de Educación, porque ellos son responsables de la capacitación docente ¿no? [...] a su vez, el componente de producción de materiales se insertó al de formación docente porque queríamos que los mismos docentes produjeran, porque había maestros hablantes de los Pueblos indígenas ¿no? (Pari, 2019).

Ahora bien, las actividades realizadas en los talleres y las capacitaciones fueron diversas; una de las más destacadas fue la producción de materiales. Como lo anticipaba Adán Pari en la cita anterior, se buscaba que los docentes produjeran material didáctico; en ese sentido, Wilfredo, profesor de la Unidad Educativa Tumupasa "A" comenta:

Producíamos materiales, hacíamos actividades, todas esas cosas. Y, era para mí interesante porque aprendíamos de otros, pero como una competencia; hacían ruletas, infinidad de materiales ¿no? (Medina & Valdés, 2019).

Como lo menciona Wilfredo, los docentes compartían sus experiencias y los unos aprendían de los otros; de hecho, Ernesto Maito, docente de Tacuaral del Matto indica que lo primero que hacían en los talleres era socializar y comentar sus experiencias. Asimismo, Ernesto dice que otra de las actividades principales de las capacitaciones fue aprender a planificar sus clases; también reitera que el uso de material didáctico era importante:

Primero, socializamos y organizamos ¿no? organizamos qué vamos a hacer. Hay que comentar nuestra experiencia, cómo vamos a enseñar y cómo elaboramos los materiales, después presentamos. En EIBAMAZ estaban produciendo los textos, nos capacitaron cómo vamos a enseñar, cómo hacer la planificación, cómo vamos

a enseñar niños, a planificar, primero planificamos y después elaboramos los materiales para enseñar, hemos hecho material para enseñar todas las matemáticas... con semillas, sí. Así hemos capacitado con EIBAMAZ (Maito & Maito, 2019).

El último aspecto descriptivo de la implementación del componente de capacitación de docentes es la manera en la que se decidió que profesores debían asistir a los talleres. La primera característica de selección de acuerdo con Neide Cartagena, dirigente del CIPTA, era que el EIBAMAZ se contuvo a ser un proyecto con capacidad limitada:

Un programa ya abarca a más, por ejemplo, si de una unidad educativa tenían que participar dos maestros en el proyecto, en el programa participan más y están como obligados a participar porque ya es un programa ¿no? (Cartagena N. , 2019).

Lo que es cierto es que las listas de docentes capacitados por pueblo indígena presentadas por el PROEIB indican que se capacitaban diez docentes por pueblo; y, en el caso Takana asistían uno o dos docentes por Unidad Educativa. Otra característica para la selección de docentes era que éstos debían estar interesados en la cultura del pueblo y que aportasen al proyecto.

Sobre esto, Neide Cartagena indica:

Había que seleccionar maestros que participen y de ahí que hemos visto los maestros que hay en la zona, que son del lugar y que pueden ser los que más aporten [...] mayormente teníamos que buscar maestros del lugar o maestros que ya tenían permanencia aquí y que veíamos que realmente se interesan por nuestra cultura. Porque hay maestros que vienen a cumplir su trabajo, pero en esa época no les interesaba nada, mucho peor la cultura ¿no ves? era, cumplían su trabajo y listo (Cartagena N. , 2019).

Ahora bien, las capacitaciones por sí mismas no logran ningún cambio, hay talleres que funcionan y otros que simplemente no lo hacen; empero, las capacitaciones del EIBAMAZ, de acuerdo con los entrevistados, sí tuvieron aspectos positivos. En específico se enlistarán cuatro resultados favorables, no necesariamente contemplados por el marco lógico del proyecto, pero sí aceptados por los docentes.

La primera aceptación por parte de los docentes es el aprendizaje para la planificación de clases. Cabe mencionar que los docentes Tsimane' y los que aún trabajan con el pueblo Takana son los que han valorado más las enseñanzas del EIBAMAZ. De hecho, para Ernesto Maito, docente Tsimane' de Tacuaral del Matto, la planificación que aprendió en Rurrenabaque le ayuda a

programas su año escolar, así como a utilizar dinámicas y materiales didácticos:

He aprendido a enseñar y cómo hacer planificaciones, también a elaborar los materiales. Eso a mí me gustó, cómo enseñar con los materiales y con la dinámica. Ahí aprendí, en Rurrenabaque. La planificación para un año, hago un plan con base en esas capacitaciones de EIBAMAZ (Maito & Maito, 2019).

Por su parte, la profesora Miriam Medina, docente Takana de la Unidad Educativa Tumupasa “A”, argumenta que la planificación de clases ayuda también con la articulación de diversos conocimientos. Comenta que con un solo ejercicio para los alumnos se pueden revisar las dimensiones de lenguaje, matemáticas, técnica y artes plásticas:

Algo que he captado es que no puedo trabajar suelto un material sin tener mi planificación y la articulación, ya ahí nos habían enseñado lo que es articular matemáticas, lenguaje y ciencia con un solo trabajo ¿no? Como puede usted ver nuestra tabla de multiplicación, por ejemplo, ahí estamos articulando lo que es el lenguaje, matemáticas, técnica-tecnológica, artes plásticas (Medina & Valdés, 2019). Ahora, un segundo aprendizaje para los docentes fue la aceptación de la

Ley de Educación 070 de 2010. Habrá que recordar que los talleres y capacitaciones se llevaron a cabo de 2007 a 2010, durante ese periodo la ley estaba en debate; no obstante, el equipo técnico de Unicef y del Ministerio de Educación impulsaron las ideas de la nueva Ley.

Así como la profesora Medina menciona en la cita anterior, el aprendizaje para la planificación y la articulación de dimensiones resulta bastante útil. En la siguiente cita, la profesora de Takana de Tumupasa nos indica que los técnicos del EIBAMAZ ya no capacitaban con la antigua Ley 1565 y que en su lugar promovían la Ley 070; por lo cual en los talleres de docentes ya se hablaba de campos y dimensiones:

Ya nos estaban guiando a cómo iba a ser el actual sistema en la 070, más o menos, nos estaban dando un pantallazo. Y, de acuerdo con la planificación es que producíamos el material, como usted ha podido ver en mi curso, de repente de ahí se me ha quedado, también, esa práctica de trabajar un contenido y trabajar también el material didáctico que sirve para apoyar a esta área ¿no' cierto? (Medina & Valdés, 2019).

Por su parte, Felipe Mayer, investigador Tsimane' y actual director del CENT, agradece las capacitaciones del EIBAMAZ, ya que en ellas los docentes practicaron con anticipo lo establecido por la Ley 070. Incluso, Felipe piensa

que los maestros y las maestras se han vuelto bastante capaces, o “Capos”, para enseñar:

Sale la Ley Avelino Siñani, la misma había que nosotros hemos practicado en el proyecto. La Ley salió recién y nosotros ya nos habíamos capacitado, gracias a este proyecto ¿no? EIBAMAZ. Y, los maestros y maestras ya son Capos de enseñar (Mayer, 2019).

La tercera lección positiva para los docentes que participaron en el proyecto fue la réplica de capacitaciones con sus compañeros. De hecho, para Miriam Medina, docente Takana de Tumupasa, era parte de su trabajo regresar con sus compañeros y replicar lo aprendido en los talleres, para que así pudiesen justificar el tiempo de ausencia en las aulas:

Viniendo de allá teníamos que hacer réplica con los profesores ¿no? Cómo hemos trabajado, la planificación, así y asa; entonces, ya, teníamos que justificar porque íbamos toda una semana (Medina & Valdés, 2019).

Para Julián Roca, docente Tsimane’ de El Triunfo, la responsabilidad de replicar las capacitaciones no sólo era de los docentes, también los directivos debían apoyar para orientar al resto de los compañeros que no podían asistir a los talleres:

El [Director del núcleo educativo] recibió la capacitación, él debería dictar un taller; digamos, nosotros ya hemos participado en el proyecto y podríamos ayudar, orientar a otros maestros, a nuestros compañeros [...] ese era la idea, creo, si no me equivoco, del proyecto EIBAMAZ; volviendo de allá y dar cursos de capacitación a los maestros del núcleo (Roca, 2019).

Por último, el resultado número dos del componente de capacitación docente del proyecto EIBAMAZ estipulaba que se necesitan docentes capacitados y acreditados para dar clases; en ese sentido, el EIBAMAZ apoyó a los docentes Tsimane’ para participar en el Programa de Profesionalización de Maestros Interinos del gobierno de Evo Morales. De hecho, Felipe Mayer, investigador Tsimane’ y director del CENT, cuenta que algunos docentes Tsimane’ lograron acreditarse como profesionales y ganarse un trabajo pagado por el Estado:

Porque, también EIBAMAZ hizo un gran apoyo para traer acá el Programa de Profesionalización de Maestro Interino, porque el Dr. Prada decía: "vénganse, va a haber reunión aquí en Cochabamba sobre el Profesionalización de Maestros, porque los cochalos que quieren también salir profesionales y ustedes Tsimane' ¿por qué no llevan también allá?". Entonces, dos años de lucha, gracias que nos pagaban nuestros pasajes el proyecto EIBAMAZ ¿no? Entonces ahí, hemos logrado, hemos traído, los profesores antes eran interinos, ya con ítem trabajaban bien y ganan bien, pero no eran profesionales; ahora gracias por este programa, por este proyecto EIBAMAZ,

hemos traído, gracias los dirigentes, los del Gran Consejo Tsimane' también (Mayer, 2019).

Como se mencionó anteriormente, las capacitaciones por sí solas no resuelven todos los problemas y menos si los talleres se enfrentan a distintos retos. Por parte de los docentes existieron dos situaciones que mermaron el trabajo realizado durante el EIBAMAZ; también existen dos barreras Estatales que han restringido y restringen el trabajo docente en EIB por parte de los amazónicos.

El primer reto que los propios docentes impulsan es el de la migración. Para los investigadores indígenas y para el personal del PROEIB resulta frustrante saber que la mayoría de los docentes externos sólo buscan acercarse a la ciudad y que pasan someramente por la Amazonía con el fin de cumplir con los requisitos laborales. La frustración se puede observar al final de la siguiente cita de Clemente Caimani, investigador Tsimane'-Mosetén; él incluso dice que con tanta rotación de personal las capacitaciones no sirven para nada:

Entonces, mira, por ejemplo, en Asunción había dos capacitados, pero, salieron esos, nadie está acá, ahora son otras personas [...] Se capacitaron cómo, cómo utilizar la lengua nativa, cómo hacer, pero después, pasado un año se cambian estos profesores, llegan otros y no sirvió para nada la capacitación de ellos ¿no? (Caimani, 2019).

Por su parte, Amílcar Zambrana, coordinador de investigación de campo del EIBAMAZ, hace explícito que las dinámicas de migración hacia la ciudad merman el trabajo duro que se llevaba a cabo en los talleres de capacitación:

Eh, un año estábamos trabajando con un grupo de maestros y trabajando duro, sensibilizándoles, pero al año siguiente ya no están, se van; un poco las dinámicas de migración, muchos van, te decía hace rato, van por un año, por dos, pero siempre tratan de acercarse más hacia las ciudades, en el caso de los andinos (Zambrana, 2019).

Antes de continuar, vale la pena rescatar que existen docentes que migran por diversas situaciones, no todos buscan escalar puestos laborales y acercarse a la ciudad. Habrá personas que buscan regresar a sus lugares de origen por cuestiones familiares, incluso por temas de salud.

El segundo reto de los docentes externos el desconocimiento de la lengua y la cultura. Incluso, el desconocimiento puede ser tan grande que cuestiones como el miedo a los viajes en botes puede ocasionar el abandono de las aulas; Juan Quipe, profesor aimara en Asunción del Quiquibey en Pilón Lajas, cuenta que algunas personas no les gusta en lo más mínimo el río:

Por ejemplo, antes no había otros profesores animados para este lugar; que a los profesores no les gustaba el río, no les gustaba las oleadas, no les gustaba subir al bote, ¡uy, lloraban! Año anterior hemos traído un profesor nuevo de La Paz, trabajó una semana, no le gustó, se fue; otra profesora hemos traído, trabajó dos semanas, no le gustó. Cuesta adaptarse a escuelas de difícil acceso (Quipe, 2019).

El abandono de las aulas por parte de los docentes es terrible.

Desafortunadamente, existen otras limitantes que también afectan el desempeño escolar y el avance de proyectos como el EIBAMAZ; de hecho, el desconocimiento de lengua local puede derivar en barreras de comunicación que impiden el aprendizaje. En ese sentido, Juan Quipe, docente en Asunción, reconoce a modo de autocrítica que los profesores externos del altiplano no han podido dar clases en idioma Tsimane'-Mosetén:

En este caso, los profesores estamos fallando; muchos profesores que han llegado son del altiplano, entonces, el idioma que hablamos allá, de mí, por ejemplo, es aimara. Entonces, es un poco difícil de adaptarme aquí al Tsimane'-Mosetén. Entonces, de esa manera, en idioma no hemos podido aprender o enseñar a leer, porque no lo entiendo (Quipe, 2019).

Profundizando en el desconocimiento de la lengua, Fernando Ara, dirigente del CRTM, cuenta que la falta de bilingüismo es un pequeño problema; y, en específico para el EIBAMAZ, ese problema afectó el uso de los materiales didácticos:

No es igual que te manden un profesor de La Paz, castellano hablante, ellos primero tienen que aprender a entenderte tu lengua, tu lenguaje y luego aprender el estudio, o sea, es totalmente complicado. [...] se repartió a las unidades educativas los materiales para que los profesores llevaran adelante; nada más que había un pequeño problema porque los profesores no eran bilingües, ellos eran castellano hablantes. Entonces con un texto que tiene que dar lectura y un poco, eh, explicar, exponerle el profesor, no lo podía hacer porque él lo leía como el estudiante lo lee también ¿no cierto?, entonces, era un poco complicado. [...] Te vuelvo a reiterar, los profesores no eran bilingües, ese era uno de los defectos; no eran bilingües como que le, no, no le hallaban el ritmo como para poder pasar clase con eso, pero, de todos modos, se la han utilizado, como te digo, pero no al 100 por cien, los materiales (Ara, 2019).

Por su parte, Amílcar Zambrana, coordinador de investigación de campo del EIBAMAZ, argumenta que en 2007 existía un sistema educativo andino céntrico; tanto materiales educativos como docentes carecían de información y pertinencia para los Pueblos indígenas de la Amazonía. Al ser andino céntrico, el sistema educativo contaba con un desconocimiento terrible de las culturas y lenguas de los pueblos indígenas de la Amazonía:

Se intentó interpelar al sistema educativo de ese momento, que era bastante andino céntrico, podríamos decir. Los materiales educativos que llevaban a los pueblos

amazónicas eran hechos para pueblos aimaras o quechuas; muchos maestros no conocían, ni la lengua, ni tenían un poco información acerca la cultura con los pueblos con los que trabajaban. Entonces, es un sistema educativo bastante alejado a las necesidades de esos pueblos amazónicos (Zambrana, 2019).

Lamentablemente, el desconocimiento cultural y lingüístico puede ser un acto de discriminación. En ocasiones, como lo cuenta Clemente Caimani, investigador Tsimane'-Mosetén, algunos profesores incitan la desvalorización y la vergüenza de las culturas amazónicas:

No enseñan la cultura nativa en los aprendizajes de los niños, ni siquiera salen a investigar; y, si salen a hacer un cuento, no más hacen del altiplano, la cantuta, la llama, todo esto [...] Los profesores les decían a los niños: "usted no tiene que ser como tu papá ¿qué andas con la flecha? usted ya tiene que dejar de usar flecha, ya tiene que ser otra persona", así ¿no? (Caimani, 2019).

Ahora bien, la migración docente y el desconocimiento cultural no fueron las únicas limitantes para el proyecto EIBAMAZ, el Estado boliviano también mermó el trabajo realizado durante el EIBAMAZ. Uno de los retos que se enfrentaron y que todavía afectan el trabajo de los docentes internos de la Amazonía son los requisitos legales para acreditarse como maestro o maestra. Así, Felipe Mayer, investigador Tsimane' y director del CENT, cuenta que desde hace tiempo hay problemas con los requisitos para los profesores:

Llegaron otros gobiernos en Bolivia y siempre había problema. Porque, primero éramos quinto básico, llegaron y nos decían: "afuera los profesores que no son profesionales tienen que ser bachiller", ¡bleeeh! [...] Cuando éramos bachilleres llegó otra ley: "que tengan su libreta servicio militar", ¡Uh! otro problema. Después ya tenemos libreta de servicio militar: "tiene que ser profesional, ya no queremos interinos" (Mayer, 2019).

El otro reto que la capacitación docente enfrentó por parte del Estado fue la oposición ministerial. El primer testimonio no refleja exactamente una oposición por parte del Ministerio de Educación de Bolivia, pero demuestra que el cambio de gobierno de 200 generó obstáculos. Para 2006 Evo Morales tomó posesión como presidente de Bolivia; durante sus dos primeros años de gobierno se realizaron cambios sistemáticos en los Ministerios y se implementaron reformas sectoriales.

Como lo comenta Adán Pari, coordinador de Unicef, para 2005 y 2006, no existía una estrategia del Ministerio de Educación para la capacitación docente; dicha falta ocasionó que dicho componente se viese afectado:

Yo considero que ha sido uno de los componentes que entre todo mundo lo hemos desarrollado con bastante venia y buenos resultados. Es, tal vez, un componente un

poquito flaco; porque obviamente el Ministerio de Educación estaba redefiniendo la capacitación docente, no había estrategia desde el Ministerio de Educación de la formación continua de maestros (Pari, 2019).

Para continuar con la oposición ministerial, habrá que recordar que las luchas indígenas, como la Marcha por la Dignidad, enfrentan al Estado como responsable de su deplorable situación. En varios casos esto puede llevar a contradicciones, inoperatividad, poca eficiencia estatal o incluso desvío de los fondos por parte de todos los actores involucrados en los proyectos de educación intercultural bilingüe.

En ese mismo sentido, Amílcar Zambrana, coordinador de investigación de campo del EIBAMAZ, reflexiona sobre la importancia de la sensibilidad de las autoridades. Habrá que destacar que tampoco hace explícita una oposición ministerial, pero deja claro que el alcance de objetivos depende en cierta manera de lo poco que conocen las autoridades la realidad de la Amazonía. Entonces, poca sensibilidad de las autoridades podría obstaculizar el trabajo; o a la inversa, autoridades conscientes podían potenciar el EIBAMAZ:

En muchos casos, que esto tenga buen puerto pasaba por la sensibilidad de autoridades regionales, departamentales ¿no? Ellos estaban alejados de estas realidades amazónicas (Zambrana, 2019).

Ahora, la siguiente cita es interesante porque Clemente Caimani, investigador Tsimane'-Mosetén, rescata y respeta el trabajo de la maestra Virginia Hualico; sin embargo, también reconoce que algunas autoridades ministeriales impedían que la profesora llevase a cabo actividades promovidas por el EIBAMAZ y que respetaban la socialización de conocimientos locales:

Iban con las abuelas a preguntar, con los viejitos, iban a los chacos, cómo se cultivaba en época de chaco ¿no? así incentivaba ella [la Maestra Hualico]. Pero algunos profesores que eran encargados le decían: "no profe, usted está llevando mucho a los niños afuera, tienen que estar en el aula, por ahí le pican mosquito, sucede algo, tiene que estar en la escuela, en el aula" decían (Caimani, 2019).

Así como Clemente recordaba a autoridades que se oponían a las prácticas del EIBAMAZ, Miguel Sora, investigador académico, comentaba que proyectos como el EIBAMAZ son fáciles de proponer, pero el reto de la implementación se encuentra en la negociación con el Ministerio, con el ministro, incluso con los maestros que se puedan oponer a los cambios:

Porque es fácil proponer cosas, pero uno tiene que luchar, pues, con el ministerio, con el ministro, con los maestros hay que negociar, porque los maestros se oponen a todo, como es natural, pero hay que negociar (Soria, 2019).

Aun cuando no se hizo explícito, los párrafos anteriores en este apartado marcan una tendencia, ésta es que los docentes internos o locales, en medida de lo posible, indígenas parecen potenciar las virtudes de los proyectos como el EIBAMAZ; mientras que los docentes externos y el establecimiento, respaldado por los Ministerios de Educación representan retos para la EIB. Retos como la imposición estatal y la falta de coordinación, o, la discriminación que cuenta con tintes etnocidas.

Por esto, entender que los docentes, así como los pueblos indígenas, son grupos heterogéneos resulta de gran importancia para comprender el alcance de los proyectos de educación intercultural bilingüe. Incluso, un diagnóstico adecuado sobre la diferencia entre docentes internos o locales y docentes externos podría potenciar las posibilidades de sostenibilidad. Sobre la heterogeneidad de los docentes en el proyecto EIBAMAZ, Amílcar Zambrana, coordinador de investigación de campo, comenta lo siguiente:

Es un conjunto heterogéneo, este de los docentes. Hay docentes que han sido formados, digamos, en Normales de maestros ¿no? Pero, hay maestros que habían llegado hasta el cuarto básico ¿no? que apenas sabían leer, apenas sabían escribir, pero eran conocedores de las lenguas de sus pueblos. Entonces, es un conjunto bastante heterogéneo. Entonces, no es lo mismo comunicar a profesores aimaras que trabajan con población indígena de la Amazonía, que trabajar con Amazónicos ¿no? que tienen otras riquezas, pero también otras debilidades ¿no? (Zambrana, 2019).

En el mismo sentido, Amílcar considera que los docentes internos, al apropiarse del proyecto, funcionaron de mejor forma. A pesar de su falta de certificación por parte del Estado, los docentes internos cuentan con *expertise* no profesional y conocimientos valiosos para los proyectos como EIBAMAZ:

Creo que la mejor apuesta, la que más ha funcionado, ha sido con maestros que eran nativos de las comunidades con las que se trabajaba. Aunque, en muchos casos estos maestros han tenido una formación escolar muy incipiente, pero con ellos ha sido, quizás el mayor fruto ¿no? Porque, con ellos he hablado acerca de la importancia de sus conocimientos y ellos tienen mucho que enseñar ¿no? (Zambrana, 2019).

A diferencia de la mayoría de los docentes internos, quienes cuentan con características positivas; la mayoría de los docentes externos parecen ser una desventaja para los proyectos de educación intercultural bilingüe. Como lo comentaban Fernando Ara y Juan Quipe en citas anteriores, la falta de bilingüismo, la falta de conocimiento cultural, el miedo a las condiciones Amazónicas y la migración fueron factores que perjudicaron el trabajo del

EIBAMAZ. En ese sentido, Clemente Caimani, investigador Tsimane'-Mosetén, comparaba la situación de los Tsimane' y la de su propio pueblo; en dicho contraste, Clemente consideraba que contar con docentes internos da ventajas, mientras que los docentes externos son más difíciles:

Allá los docentes son propios del lugar, propios Tsimane', pasando clases ¿no? en cambio por acá [Asunción del Quiquibey] no hay eso, aquí, aquí se tenía que capacitar, hacerlos entender, así es ¿no? un poco difícil era, había detalles, desventajas (Caimani, 2019).

No obstante, habrá que aclarar que no todos los docentes internos han demostrado su valor y que no todos los docentes externos causan problemas. Como comentó Neide Cartagena, se escogieron docentes con compromiso hacia la cultura, no importaba si eran o no Takanas. En el mismo sentido, Juan Quipe, actual profesor en Asunción del Quiquibey, recuerda a la profesora Virginia Hualico como una maestra excepcional; esta es la misma profesora que Clemente reconocía por su trabajo. Desafortunadamente, algunas autoridades ministeriales decidieron terminar con su trabajo en Pilón Lajas:

Como siempre nos ha dicho la anterior maestra, la Profesora Virginia Hualico, una maestra dedicada a la enseñanza: "el maestro, donde haiga destino, tiene que trabajar", nos decía ¿no? "nos necesita la sociedad", eso decía ella. Entonces, gracias a ella yo también me he animado a quedar y voy a estar por un buen tiempo. Ella no quería irse de aquí, pero el director ha replegado a la profesora; el último día ella ha llorado, se había acostumbrado ya aquí (Quipe, 2019).

Retomando el trabajo de los docentes internos, dentro del proyecto EIBAMAZ existió un respeto hacia los docentes Tsimane'. Particularmente se valoraba su bilingüismo y su aporte a la producción de materiales educativos con insumos locales. De hecho, Miriam Medina y Wilfredo Valdés, ambos docentes para el pueblo Takana, reconocieron el valor de los docentes Tsimane' y el apoyo de los investigadores, el GCT, así como de sus autoridades municipales:

Era interesante porque los que siempre nos llevaban la ventaja eran los Tsimane' ¿no profe? porque ellos hablaban en su lengua [...] Tenían ya ellos, presentaban cartillas, inclusive, ellos ya tenían cartillas desde el principio ¿no profe? en su lengua [...] De, de que había mayor avance en la cultura de los Tsimane', había bastante avance, ya ellos estaban produciendo textos, los investigadores los apoyaban de más cerca a los Tsimane' ¿Por qué? porque sus autoridades, mismos de ellos, apoyaban y el municipio de San Borja les apoyaba, esas autoridades estaban más... metidas, más comprometidas con el proyecto y con la recuperación de lo que es la cultura (Medina & Valdés, 2019).

Del mismo modo que los Takana y los Tsimane'-Mosetén reconocían el valor de los docentes Tsimane', los propios Tsimane' sabían que contaban con

una ventaja en sus docentes internos. Incluso, Jorge Tayo, profesor Tsimane' retirado, se ponía feliz al recordar que los docentes Tsimane' participaban satisfactoriamente en las capacitaciones; asimismo, Felipe Mayer, investigador Tsimane' y director del CENT, se acuerda que el ministro de educación felicitó a los Tsimane' por la buena labor que desempeñaron:

Al entregar el informe nos decían: quién aprendió, quién no aprendió [risas]. Nosotros salimos ganadores, pues, el pueblo Tsimane'; Yuracaré perdió, Esse Eja, Takana, Movima, Masetén y Moxeño perdieron (Tayo, 2019).

Hasta el ministro venía, de Educación, a felicitarnos en Rurrenabaque, fue este, capacitación, porque hemos capacitado los Esse Eja, Takana, Borjano también, nosotros como Tsimane' y Masetén, harto había, eh, los maestros; entonces, gracias por ello (Mayer, 2019).

Para concluir, haciendo un balance del componente de capacitación, se puede determinar que sí existió una diferencia sustancial en la participación de los docentes; la diferencia parece no ser definida por pueblo, de hecho, es una distinción entre profesoras locales y profesores externos. No obstante, se puede crear una comparación entre pueblos, ya que los Tsimane'-Masetén no contaban, ni cuentan, con docentes locales; los Takana tienen profesoras internas, pero la mayoría de los docentes son del altiplano; y, los Tsimane' sí tienen docentes internos. Entonces, los Tsimane' contaban con una mejor participación por parte de sus docentes, los Takanas dependían de la voluntad de los docentes externos, y, los Tsimane'-Masetén sólo contaron con profesores que migraron en cuanto pudieron. El último detalle por destacar es que el organismo supuestamente encargado de llevar a cabo el componente de capacitación era el Ministerio de Educación, eso no sucedió así; al final se optó por complementar los esfuerzos con trabajo de Unicef y el PROEIB Andes.

3.3 Componente de Producción de Materiales

Los maestros volvieron a practicar la educación bilingüe en el Pueblo Tsimane'. Por eso las maestras mujeres ¡uh! cómo estaban de alegría porque salían al monte con sus alumnos. Hacer sus matemáticas sin cuaderno, en la mesa contar las semillas de los árboles y con material del lugar - Mayer, 2019.

El objetivo de este apartado es describir el componente de producción de materiales según los participantes del proyecto. Para lograr eso, el texto se conforma de la siguiente manera, primero se contará cómo es que los maestros y niños, junto con las maestras y niñas participaron en la producción; después se revisarán los tipos de materiales que se produjeron en el EIBAMAZ.

Por último, se presentarán los retos que el componente de producción material enfrentó.

La implementación del componente de producción de material resultó funcionar en varios niveles y de manera diversa; sabias y sabios indígenas aportaron, las niñas y niños dibujaron. De hecho, se crearon guías para docentes, cuadernos para alumnos, videos didácticos, banners, diccionarios, entre otras cosas. Al respecto, Adán Pari, coordinador educativo de Unicef en Bolivia, recuerda que se utilizaron distintas estrategias para la producción de materiales; la primera que comenta es la participación de sabios y sabias que ya contaban con material listo para publicar:

No hubo un responsable específico de este componente; pero, recuerdo que fueron múltiples estrategias en la producción de material. Como te decía, una fue recopilación ¿no? entonces, tanto la universidad como nosotros, los técnicos de EIBAMAZ, estando en campo recopilábamos. Por ejemplo, alguna vez vino un señor y dijo: "Mira, yo tengo estos cuentos en lengua Takana y me encantan" ¿no? (Pari, 2019).

Reforzando la idea de la importancia del aporte de las sabias y los sabios indígenas, Miguel Soria, investigador académico, recuerda la labor de Don Juan Huasna; previo al inicio del EIBAMAZ, él había escrito una serie de cuentos, de los cuales se publicaron un par durante el proyecto:

Hace poco, lastimosamente falleció un investigador indígena Mosestén que era un erudito, era Don Juan Huasna, [...] él antes de entrar al EIBAMAZ tenía 20 cuentos escritos con máquina en español, y, juntos le entregamos al Dr. Prada, para que él los publicara (Soria, 2019).

Dentro de la diversidad de participantes se encuentran los especialistas del PROEIB Andes y de la Unicef que apoyaron la producción de materiales, incluso imprimieron los documentos en físico; no obstante, se destaca la participación de las niñas y los niños indígenas. Miriam Medina, docente Takana de Tumupasa, comenta que los especialistas visitaban las escuelas por periodos de una semana; durante ese tiempo las niñas y los niños recibían todo el material necesario para producir materiales. Ella también destaca que los investigadores indígenas y los profesores también participaban:

Los especialistas se quedaban por una semana; en la escuela producían los diferentes tipos de trabajos, ellos proporcionaban el material a los niños, lo que es material de escritorio, papel, papel, bolígrafos, cartulinas, todo lo que se necesitaba, colores, acuarelas, todo lo que los niños necesitaba para producir; todo netamente en lengua originaria, ahora, con ayuda del investigador, él hacía la parte de la lengua y yo hacía la parte pedagógica (Medina & Valdés, 2019).

Ángel Cartagena, investigador indígena y director del ILC Takana, también recuerda que los alumnos participaron en la elaboración de los textos, sobre todo en la ilustración:

Esos lo han hecho también los estudiantes, han dibujado; si decían: texto de recolección de fruta, han dibujado los estudiantes, textos de medicina, han dibujado, de cacería, de pesca, de agricultura y eso se visibiliza (Cartagena Á. , 2019).

Por su parte, Fernando Ara, encargado de educación del CRTM, recuerda que las visitas de los especialistas motivaban el trabajo de los niños a través de clases prácticas; de ese mismo modo incluían a los profesores en la elaboración del material:

De esa forma se ha desarrollado el EIBAMAZ. Y, han hecho materiales, tanto, ha habido la teoría, han sistematizado, han hecho trabajar a los niños, han hecho como clases prácticas con los niños, y los maestros iban haciendo su material ¿no? (Ara, 2019).

De forma muy ilustrativa, Clemente Caimani, investigador Tsimane'-Mosetén, también cuenta cómo es que los niños y las niñas se entusiasmaban al participar en la elaboración del material didáctico:

Cuando estaba el proyecto EIBAMAZ los niños dibujaron. Les encantaba porque traían pintura, todas esas y los niños dibujaban, hasta en semillas dibujaban ellos ¿no? Ellos se sentían felices cuando estaban con las universitarias pasando clases. [...] Así, con algunos cuentos, mitos, leyendas que los niños aprendían qué es, por ejemplo, solamente les decían: "a ver, vamos a ver cómo son los peces", digamos ¿no? ¡Uh! los niños desatados: "estos peces, estos peces, cuándo reproducen, cuántos tipos de peces aquí hay", entonces, dibujaban. "A ver, cómo, cuándo ¿cómo se pesca? ¿qué tipo de anzuelo se pesca? cuándo es ¿qué época se pesca", todo eso ya ¡Uh! los niños saben, pues, ya ¿no? y, les encantaba, así pues, a los niños (Caimani, 2019).

Como se comentó anteriormente, existió una diversidad de materiales importante. Se desarrolló material para el uso en aula, guías docentes y cuadernos para alumnos con historias o saberes locales. La lista de publicaciones del PROEIB Andes³⁷ incluye todas las guías para docentes y los libros para estudiantes; en ese sentido, Ángel Cartagena, director del ILC Takana, refuerza que los libros se deben visibilizar con los estudiantes y las guías orientan a los docentes:

Hay materiales de apoyo para los maestros y para los estudiantes. Para los maestros tenemos las guías de orientaciones metodológicas ¿no? porque estos contenidos tienen que implementarse y visibilizarse con los estudiantes. Para los

³⁷ Revisar anexos

estudiantes tenemos los libros, los textos de apoyo para los estudiantes (Cartagena Á. , 2019).

Retomando la diversidad de material educativo, Adán Pari, coordinador educativo de Unicef Bolivia, recuerda que se desarrollaron cuentos, historias, banners, entre otras cosas; también comenta que se creó material más complejo y que no estaba destinado para el uso de docentes o de alumnos. Se trata de los libros sobre Saberes y Conocimientos por Pueblo:

Obviamente lo que tenemos es muy diverso ¿no? desde cuentos, historias, cuadros didácticos, juegos lúdicos [...] Porque había maestros hablantes de los Pueblos indígenas ¿no? entonces, que ellos mismos lo produjeron, me acuerdo, obviamente muchos más después esto, que sacaron, pues, notas, cuadros didácticos, juegos, de estos de los caminos del inca, adaptaron a la culebra, anaconda, como jugando dados y este ¿no? de avanzar; los mismos docentes les dimos material, insumos, digamos, pa' que hagan eso, y, e hicieron muy lindas cosas que nosotros las publicamos, hicieron abecedarios, ilustraron los abecedarios indígenas, los sacamos en banners ¿no? partes del cuerpo, banners con partes del cuerpo dibujaron, pusieron los nombres a los diferentes miembros, los editamos, los publicamos, entonces, fue una cosa, una dinámica muy linda de, de sacar, producían sus lenguas indígenas ¿no? [...] Porque posteriormente a estos otros, eh, productos más pequeños, digamos así, como cuentos, historias, todo eso, ya sumamos las investigaciones de saberes y conocimientos que la universidad hizo ¿no? porque ya esos si eran unos compendios muy densos sobre conocimientos y saberes (Pari, 2019).

El fin de los libros de Saberes y Conocimientos era poder transformarlos en Currículum Regionalizados para cada pueblo. Cabe destacar que estos libros en particular formaron parte integral del componente de investigación llevado a cabo por el PROEIB Andes. Como bien destaca Clemente Caimani, los libros de Saberes y Conocimientos servían como propuesta de currículo, no como currículo establecido:

No se ha hecho el currículo, sino que se ha hecho una propuesta de currículo. Y, esa propuesta currículo tenía que apoyar el Ministerio de Educación con los pueblos indígenas y hacer el propio currículo de los pueblos indígenas ¿no? Esta propuesta era el libro de Saberes y Conocimientos donde venía la información por partes etarias (Caimani, 2019).

Por su parte, Felipe Mayer, investigador Tsimane', comenta sobre el proceso de creación y aprobación del currículo; a pesar de que los Libros de Saberes no eran Currículos, el Pueblo Tsimane' ha avanzado en este sentido:

Este libro es de Saberes y Conocimientos del pueblo como currículo comunitario, de ahí hemos sacado nuestro currículo regionalizado. Gracias por este programa EIBAMAZ que nos apoyó mucho, y ahora ya, fácil hemos sacado de ahí para hacer nuestro currículo regionalizado. [...] Primero hemos hecho chequear con los maestros indígenas, con los ancianos, con los sabios, con todo el Pueblo ¿no? con los dirigentes de las comunidades. Entonces, una vez que se aprobó ellos, hemos

hecho aprobación en grande ya; con el pueblo, todo ya. Así se hace, el pueblo manda, pues ¿no? Sí (Mayer, 2019).

El proceso de creación del libro de Saberes y Aprendizajes del Pueblo Tsimane' durante la implementación del EIBAMAZ contó con la participación funcional por parte de los investigadores indígenas y por parte del GCT; asimismo, contó con la participación por consulta del resto de la comunidad y del personal docente. El trabajo continuó posterior al EIBAMAZ con un proceso de participación por consulta para mejorar el libro y otorgar el grado de currículo regionalizado a la propuesta que se capitalizó con una participación directa por parte de las comunidades para decidir si aprobaban el currículo Tsimane'.

No obstante, el actor mencionado durante la entrevista con Clemente Caimani y que al final de cuentas es el encargado de darle validez oficial al currículo es el Ministerio de Educación. En charlas sin registro audiovisual con Luciano Roca y Felipe Mayer, ambos investigadores Tsimane', surgió el tema y se comentó que el Ministerio de Educación todavía no aprueba la propuesta del pueblo Tsimane' sobre el currículo regionalizado. Mientras tanto, el currículo regionalizado del pueblo Takana, de acuerdo con Adán Pari, está en resolución ministerial: "el Takana tiene en resolución ministerial su currículo regionalizado" (Pari, 2019). Pero, ninguna de las personas entrevistadas en Tumupasa pudo confirmar la situación actual del currículo.

Otro tipo de material desarrollado durante el EIBAMAZ fue el audiovisual. Actualmente, existen versiones en internet de algunos materiales didácticos; empero, el material audiovisual sólo se encuentra en formato físico y la mayoría de las copias están en Bolivia. A pesar de lo complicado que puede ser reproducir un DVD en ciertas zonas de la Amazonía boliviana, la mayoría de las personas indígenas que han podido ver los vídeos los han disfrutado.

Sobre la creación de estos materiales, se destaca la actuación de ACOP, una OSC dedicada a la investigación audiovisual de Pueblos indígenas bolivianos. De hecho, Adán Pari, coordinador educativo de Unicef en Bolivia, recuerda lo siguiente:

Hicimos un convenio con ACOP, una OSC especializada en investigación de conocimientos, hicimos unos videos y filmamos clases. Filmamos clases integras

de enseñanza del castellano como segunda lengua, del Moxeño como primera lengua, de lectoescritura en Takana, lectoescritura en Tsimane', entonces, fue muy profunda esa labor de eso materiales (Pari, 2019).

Por su parte, Ángel Cartagena, investigador Takana, recuerda que varias niñas participaron como actrices en la elaboración de los vídeos; también rescata la participación de sabias indígenas y los conocimientos que los sabios aportaron:

Hay dos materiales audiovisuales: el Tigre Gente y después el Árbol Amigo. En el Árbol Amigo que ha participado Diana Terraza ¿no? la principal actriz en ese material y hay otros chiquitos más que acompañaban; Carmen Achimo era la sabia que hacía los eventos ¿no? En cuestión de artesanía ha sido Don Francisco Kenevo que enseñaba a hacer los sombreros, enseñaba todo el tema de artesanía ¿no? (Cartagena Á. , 2019).

Del mismo modo, Clemente Caimani, investigador Tsimane'-Mosetén, recuerda que las mujeres participaban en los vídeos al enseñar artesanía; también recuerda a los niños que actuaron y qué conocimientos se buscaron plasmar en el material audiovisual. Por último, habrá que destacar que existen varias personas como Clemente que aún tienen sus copias del material producido:

Hicimos algunas películas, esto que hemos grabado acá sobre saberes y conocimientos, algunos mitos, que la yuca, el jochi pintado, otros cuentos más ¡Ah! cómo tejen las mujeres, todas estas cosas. Tengo unos CD, pero están en Rurrenabaque [...] Y, el hijo del compadre Carlos es el que actuaba, los niños danzaron, se disfrazaron los niños, fueron a los chachos, hicieron un video de [Kuru], la yuca; la pesca también hemos hecho, fueron al río a pescar, ahí los han firmado los niños, pescando y han levantado, han hecho un CD como dibujo animados, así ¿no? (Caimani, 2019).

Ahora, dentro del material creado para uso en aula o para los maestros, se desarrollaron juegos, rompecabezas, calculadoras básicas, entre otras cosas; este tipo de material contaba con la facilidad de poder desarrollarse con insumos locales como semillas, madera o frutas. A pesar de no ser un resultado que se pueda contabilizar, como la publicación de un libro, los materiales didácticos creados a partir de insumos del contexto resultaron ser bastante aceptados y utilizados en las aulas.

El material local se utilizó en distintas ocasiones y con diferentes propósitos, Wilfredo Valdés, docente en Tumupasa, recuerda que utilizaban las hojas de plátano para forrar los textos que los alumnos desarrollaban:

Hemos escrito en San Silvestre con los niños, por ejemplo, el hombre que se llevó el Tatú [...] incluso, hemos hecho forrar del papel cartón, forrábamos con hojas de

plátano, con hojas de plátano forraron, o sea hermoso trabajo (Medina & Valdés, 2019).

Otra manera de utilizar el material, como cuenta el mismo profesor Valdés, era utilizar cartón y pinturas para realizar juegos lúdicos:

Hacíamos los números, hemos hecho un juego con dados del marimono numérico, ahí se hacía con el marimono, un marimono y ahí poníamos números y se jugaba igual con los dados. También hemos, otro trabajo que hemos producido con cartón, hemos hecho como un rompecabezas, en la parte de abajo dibujábamos una naranja, en la parte de arriba le poníamos: naranja, y se lo sacaba y abajo decía en lengua originaria, que decía: narasho (Medina & Valdés, 2019).

Clemente Caimani, investigador Tsimane'-Mosetén, no era gran admirador de utilizar cartón y pegamento para el desarrollo del material didáctico; él prefería la utilización de semillas y tintes naturales. Clemente también destaca que fue necesario capacitar a los docentes que trabajaban en Pilón Lajas para que utilizaran los insumos locales:

Capacitamos muchas veces a los maestros con materiales del lugar, no simplemente utilizando la carpicola, sino a usar la cáscara, semillas, toda estas cosas ¿no? inclusive se han, se ha sacado tintes naturales; yo, yo acá, habríamos investigado algunos tintes como unas manzanas del monte, debe haber ahorita, sacábamos y ese es morado, y nosotros hacíamos hervir y había ya tinta, inclusive del uruku mismo sacábamos para las pinturas, este queda chuate, y, hay otros, otras plantas, que así pintábamos nosotros los dibujos, con tintes naturales (Caimani, 2019).

Felipe Mayer, investigador Tsimane', también comenta que los docentes se iban a capacitar a Rurrenabaque y cuando regresaban a sus comunidades ya tenían la intención de ir al monte a conseguir los insumos locales para producir material didáctico:

Los maestros que pasaban clase allá en Rurrenabaque ya iban con los alumnos a traer material del monte. Entonces, del monte sacan todo su producto, pues ahí hay varias semillas, de pachiuaba, de sirari, de maíz ¿no ve? todo insertado con alambre lo colocan, ahí hacen matemática, ya, Capos ya son, pues ellas, bonito es (Mayer, 2019).

Docentes Tsimane', como Julián Roca, cuentan que ha sido bastante satisfactorio trabajar con material didáctico que se puede producir con insumos locales. Julián comenta que en la Amazonía es difícil contar con material didáctico estructurado, o sea, libros de texto; en contraste, dice que trabajar con material local les levanta el ánimo a las y los maestros.

Por ejemplo, hemos hecho material para enseñar lo que es la matemática; hemos conseguido cartón prensado y hacemos hueco, donde los niños tenían que traer semillas de acá, del lugar, con eso aprendíamos lo que es las matemáticas, las cuatro operaciones básicas. Ese material hemos hecho de matemáticas; y, uno

de lenguaje también, los nombres de los animales, plantas y de peces también. Hemos hecho con, con ayuda de los padres, bueno, lo ayuda, los padres cortaban materiales [...] es que, nos levanta el ánimo trabajar así con materiales del campo, porque acá no existen materiales estructurados (Roca, 2019).

Ahora, los principales retos para la sostenibilidad del material didáctico producido durante el EIBAMAZ son tres. El primero, como se adelantó de manera somera en el apartado anterior, es que existió y existe un uso limitado del material. Esto se debe a que los docentes, por lo menos en los casos Tsimane'-Mosestén y en el Takana, no son bilingües. Al respecto, Fernando Ara, dirigente del CRTM, hace explícito que los textos estaban archivados y sin uso; también aclara que no era porque los docentes no querían, el problema era que los docentes no eran bilingües:

Mira, el material en algunas unidades sí se las aplicaba, en algunas no, estaban como archivados los textos ahí, no se le ha dado el uso que se le esperaba, el 100 %; pero, no era porque los profesores no querían. Te reitero, los profesores no eran bilingües, ese era uno de los defectos (Ara, 2019).

Queda en duda si alguna vez los materiales se utilizaron de manera adecuada, ya que las alumnas y los alumnos sólo utilizaban el material para observar las imágenes y jugar con ellas; por lo cual, la parte de aprendizaje de lectura y lenguaje queda pendiente. Juan Quipe, docente en Asunción del Quiquibey, comenta que las niñas y los niños aprecian los textos porque pueden encontrar dibujos que ellos hicieron o ver fotos de cosas con las que se pueden relacionar; sin embargo, el texto y la teoría no se abordan en clase.

Las fotos de los estudiantes están y los chicos reconocen ¿no? Por ejemplo, en la tapa, aquí Don Clemente está, entonces, reconocen, y ellos mismos están ahí jalando pescadito y, "ah, soy yo", dice. Entonces, el estudiante más, un poco, trata de aprender de los dibujos; de los dibujos ¿no? Entonces, a veces la teoría les aburre así, en otras palabras, se podría decir, de esa manera han utilizado ¿no? (Quipe, 2019).

El segundo reto es el descuido del material didáctico. Quizá esto pueda suceder en cualquier región o escuela; no obstante, al ser la Amazonía una zona en la que no existen suficientes ni adecuados materiales didácticos, el descuido puede costar el doble. Específicamente, hablando de un costo económico, Ángel Cartagena, investigador Takana, reconoce que es nefasto el mal uso de los materiales didácticos:

Es un material participado por los indígenas; tenemos un material que cuesta dinero, traer un investigador cuesta dinero, y yo les digo así: "ya ves, este material

está, está mal usado o no lo está usando, o un poquito"; me duele a mí porque ha costado dinero (Cartagena Á. , 2019).

Como es natural, los textos se deben utilizar y eso siempre generará un desgaste en el material. En el caso de los Tsimane', el profesor Julián Roca, cuenta que, debido al uso de las niñas y los niños, la Unidad Educativa de El Triunfo ya no tiene libros de EIBAMAZ:

Lo que utilizamos los niños, pues, lo manipulan y se, se rompe todo, había unos materiales, pues, para aprender matemática, digamos, bonito; pero ya, ya no tenemos, ya no contamos con ese material (Roca, 2019).

Responsabilizando más a las alumnas y los alumnos, el profesor Juan Quipe de Asunción del Quiquibey, reclama que los estudiantes no valoran el material didáctico, en especial los textos para las clases:

Lo tenemos un estante rústico; entonces, ahí lo guardamos porque los niños acá no lo cuidan, no, no valoran, como es regalado no valoran, pero si ellos comprarán ahí les puede doler y pueden valorar tal vez (Quipe, 2019).

Por último, la geografía y las condiciones climatológicas de la Amazonía afectan al material didáctico. Para empezar, los libros se imprimen en las ciudades de La Paz o Cochabamba, llevarlos a Rurrenabaque y de ahí a las Unidades Educativas ya representa un reto logístico importante. Después, la humedad de la región puede generar hongos si el material no se encuentra resguardado con propiedad. Incluso, como lo comenta Neide Cartagena, dirigente del CIPTA, las inundaciones o el desborde de los ríos se llevan el material didáctico:

A lo que me han informado, todas las escuelas del río se los ha llevado la inundación, no tienen nada ¿no? En otras no sabemos, el director se lo ha llevado, el profesor se lo ha llevado, la autoridad se lo ha llevado, así, no hay, se pierde (Cartagena N. , 2019).

Lamentablemente, como se menciona al final de la cita anterior, también existen situaciones en la que los profesores o las autoridades ministeriales contribuyen al descuido o pérdida del material didáctico. Habrá que aclarar que, en efecto, todas la Unidades Educativas involucradas en el proyecto recibieron material didáctico impreso; Neide Cartagena, dirigente del CIPTA, comenta sobre la entrega de los textos:

Hemos hecho nosotros la distribución de los libros, las cartillas. Todavía yo en gestión he hecho la entrega a las escuelas, yo hice la entrega de todo ese material a las escuelas, a las comunidades se les ha entregado; había alfabetos, había cuadros didácticos (Cartagena N. , 2019).

Para concluir, la participación de docentes, niñas y niños, incluso de sabias y sabios fue parte clave de la producción de materiales; no obstante, el uso y el mantenimiento de los textos no fue el adecuado. Tanto las condiciones naturales de la Amazonía como la falta de uso dentro de las aulas mermaron el impacto que el material pudiese haber tenido.

Parece que los tres pueblos en cuestión sufrieron la misma suerte con el componente de producción material; participación con incentivos para producir, pero poco uso después de que el proyecto terminó. También se puede rescatar la contradicción entre la alfabetización escrita en castellano y la socialización oral de los conocimientos de los pueblos, por esto, las niñas y los niños tienen mayores problemas para utilizar los libros de texto bilingües. Dicha contradicción también explica la aceptación de los materiales didácticos desarrollados fuera del aula, con materiales locales y experiencias indígenas.

3.4 Componente de Investigación Cultural

El tema es que tratamos de practicar una investigación que respete a los pueblos indígenas y que sirva para los pueblos indígenas - Plaza, 2019.

El objetivo de este apartado es describir el componente de investigación cultural según las experiencias y sentimientos de los participantes del proyecto. Para lograr eso, el texto se conforma de la siguiente manera, primero se contará un poco sobre la implementación del componente; desde la selección de las investigadoras y los investigadores hasta la forma en la que se trabajó. Posteriormente se revisarán las características de las investigadoras y los investigadores académicos; también se explorarán las características de los investigadores indígenas. Por último, se explicará la investigación por pares; un indígena y una académica.

Entonces, la implementación del componente de investigación cultural corrió por parte del PROEIB Andes, después de haber firmado un convenio con la Unicef y el Gobierno de Finlandia. El PROEIB Andes sabía que era necesario contar con la venia de las organizaciones indígenas para poder ingresar a sus territorios y trabajar con la gente. Al respecto, Neide Cartagena, dirigente del CIPTA, comenta lo siguiente:

Pero siempre hay que primero conocer su planificación: cuál sería el impacto, cuál sería el resultado. Entonces, ellos presentan, informan su planificación, sus intenciones y en base a eso siempre se hace, eh, un acuerdo donde se tiene que ver quién qué pone; nosotros como institución qué es lo que vamos a poner, por ejemplo, nosotros teníamos que poner, este, nuestros técnicos, sugerir ¿no? dar el visto bueno para que entren a una comunidad (Cartagena N. , 2019).

Asimismo, Pedro Plaza, coordinador de investigación, reconoce que el PROEIB Andes y el EIBAMAZ no podrían trabajar si no se contaba con el apoyo de las Organizaciones indígenas:

Siempre hay que hacer un acuerdo con la organización, ellos tienen que estar de acuerdo con la práctica (Plaza, 2019).

De hecho, como cuenta Fernando Ara, dirigente del CRTM, las oficinas del CRTM en Rurrenabaque funcionaban como punto de encuentro de los investigadores y de todas las organizaciones que aceptaron trabajar en el EIBAMAZ. Asimismo, como parte de las labores de los investigadores, era necesario que éstos entregasen reportes del trabajo que continuamente desarrollaban:

Se ha formado un equipo de diferentes comunidades, del CIPTA, del Gran Consejo Tsimane' que está en San Borja, de OPIM, y de varias otras organizaciones que no recuerdo, y como la sede era en Rurrenabaque, ellos venían a mi oficina, y ellos me presentaban el informe a mí, no correspondía yo que les revise sus informes, porque a mí solo me correspondía revisar el informe de Clemente, no de los demás, pero como era la única persona que yo estaba en la oficina, ellos me lo presentaban. Y, para mí no era por demás, se los revisaba, pero no se los aprobaba, porque yo no lo podía aprobar, no tenía autoridad para poderlos aprobar; pero, sí se los miraba, les decía: "sí, perfecto", hablaba con el Dr., el Dr. confiaba conmigo (Ara, 2019).

Aparte de haber accedido a participar en el EIBAMAZ y de seleccionar Rurrenabaque como la sede del trabajo en campo del proyecto, las organizaciones indígenas también seleccionaron a los investigadores indígenas. Los únicos requisitos eran que la personas seleccionada pudiese hablar y escribir su propia lengua. Como lo cuenta Fernando Ara, dirigente del CRTM, era necesario que la persona encargada de implementar la investigación del EIBAMAZ hablase y escribiese en lengua indígena; por eso, Fernando optó por contactar a Clemente Caimani:

Los responsables de educación de cada organización indígena del territorio tenían que ser los elegidos para que hagan este tipo de trabajo de investigación lingüística, pero que tenían que saber leer y escribir en la lengua. Entonces, yo pensé: "¿qué hago?, ya me dejó la responsabilidad para que yo buscara a la persona elegida para que pueda llevar este trabajo, porque no es fácil escribir, y, una cosa es pronunciar, hablar, pero otra cosa es escribirlo". Bueno, le hice una

invitación a Clemente para que me visitara a la oficina y le hice la propuesta de que, si él podía trabajar, si se hallaba capaz para poder escribir los materiales (Ara, 2019).

En ese sentido, Clemente Caimani, cuenta que después de que la organización decidió seleccionarlo como investigador, Fernando Ara lo invitó formalmente a participar dentro del proyecto:

Entonces, la organización a través de Fernando Ara, que era el responsable de educación, viene y me conversa, diciéndome que yo era la persona indicada para trabajar en este proyecto; proyecto que duraba como cinco, seis años ¿no? Acepté esa oferta de trabajar porque escribía la lengua nativa y conocía (Caimani, 2019).

Las organizaciones indígenas se tomaron en serio su papel de seleccionadores. En la siguiente anécdota Pedro Plaza, coordinador de investigación, cuenta que el entonces presidente del CIPTA, al momento en que el PROEIB solicitó que se escogiese a otro investigador, respondió que ellos habían tomado una decisión y que el investigador que ellos propusieron sería el elegido:

El dirigente esa vez era Chávez, y Chávez dijo: "No", dice: "Nosotros hemos nombrado a esta persona y esta persona va a ser el investigador, así no más es", o sea, ni siquiera te ofrece: lo toman o lo dejan, "nos han pedido nombrar un investigador indígena, lo hemos hecho y él es" (Plaza, 2019).

El mismo Dr. Plaza, recuerda que los investigadores indígenas no podían dedicarse exclusivamente a la investigación, a menos que contasen con apoyo económico para solventar los gastos que usualmente cubren con el trabajo en sus territorios:

Habría que recordar un punto interesante, aunque los pueblos indígenas estaban interesados en participar en el proyecto, no se podía hacer esa investigación sino se contaba con los recursos para tener a estos investigadores trabajando en el proyecto como investigadores; porque en la vida cotidiana uno tiene muchas cosas que hacer, entonces, tenían que dejar de hacer sus cosas y dedicarse solamente a la investigación, porque a veces eran días y días. [...] Uno de los productos colaterales del trabajo que hacíamos bajo esa óptica es la formación de los investigadores indígenas, porque después del proyecto ellos siguen; están entrenados y ya saben cómo tratar con la gente que venga con, con esos temas de investigación, ya saben cuáles son sus derechos, si trabajan tienen que ser remunerados (Plaza, 2019).

En el mismo sentido, Neide Cartagena, dirigente del CIPTA, argumenta que participar en este tipo de proyectos requiere de mucho tiempo; ella comenta que todas las personas están dispuestas a apoyar, siempre y cuando el tiempo invertido no sea excesivo, o como comenta el Dr. Plaza, que las

personas sean económicamente reconocidas. Esto aparte de recibir una capacitación y experiencia de los proyectos:

Hemos visto que siempre los proyectos a veces vienen con sus técnicos de afuera, pero qué del recurso humanos que tenemos ¿no? O bien, eh, el recurso humano, a veces, simplemente es para que venga, informe y nada, pero ahí está y que sea un día está bien, pero que vaya y esté semanas, entonces, ya su familia necesita ¿no? la parte económica. Entonces, un local no pueda estar por informar más durante tiempo, tenemos la voluntad, pero, espontáneamente ¿no ve?; pero si se trata de largo tiempo, entonces, tiene que haber un técnico local, que también esté tomado dentro de su presupuesto y pueda también contar con el apoyo económico ¿no? (Cartagena N. , 2019).

Para poder acceder a una remuneración económica, o sea, un sueldo, los investigadores indígenas firmaban un contrato con el PROEIB Andes. Fernando Ara, dirigente del CRTM, recuerda que Clemente Caimani firmó un contrato; en éste se establecía el trabajo que Clemente debía realizar y el pago que recibiría:

Dentro de Pílon Lajas, en ese entonces no había un profesor bilingüe, no había una persona que sepa escribir, el único era Clemente. Entonces, hablo con el Dr., nos reunimos y le hacemos el contrato a Clemente para que trabaje el tema de investigación. Entonces, tenía que reunirse periódicamente para darme el informe, a mí me tenía que dar su informe del material escrito, tenía que hacer el trabajo en campo, el trabajo en gabinete para sistematizar toda la información que ha sacado, en mi oficina; y yo tenía que aprobar su trabajo de él, para su paga, ya, para su sueldo (Ara, 2019).

Aparte de recibir un sueldo mensual, los investigadores indígenas, así como los investigadores académicos, también recibían apoyo de viáticos. El Dr. Plaza, coordinador de investigación, asegura que todos los investigadores recibían el mismo sueldo y nivel de viáticos. Sólo los coordinadores de proyecto no recibían remuneración por parte del EIBAMAZ:

Pero, los investigadores indígenas ganaban igual que el investigador de la universidad, por lo menos en el tema de los viáticos, todos tenían el mismo viático: coordinador, asistente de campo, investigador indígena, investigador universitario, todos tenían el mismo, el mismo nivel de viáticos ¿no? En el caso de los coordinadores, no recibimos un sueldo porque pertenecemos al PROEIB Andes, el PROEIB Andes nos proporciona la paga, pero sí accedíamos a los viáticos, a los pasajes y esa era una, una posibilidad de idea (Plaza, 2019).

Hablando de viáticos, Clemente Caimani, investigador Tsimane'-Mosetén, recuerda que ellos recibían apoyo para los gastos del transporte; específicamente, los gastos de los botes:

Porque a nosotros nos daban un estipendio para nuestro recorrido ¿no ve? como un salario de investigador. Cuando íbamos a Cochabamba también teníamos un apoyo, como viáticos; había también apoyo para transporte, a nosotros teníamos que contratar peque-peque [bote], subíamos río arriba y en 2005-2006 muy poca

gente tenía su peque-peque aquí, teníamos que contratar de Rurrenabaque que nos llevara a la comunidad, a veces diez días ¿no? y, durante los diez días teníamos que pagar a esa gente. Y, entonces, había presupuesto (Caimani, 2019). Una vez que las organizaciones indígenas seleccionaban a sus investigadores y que éstos firmaban sus contratos para trabajar, se formaron equipos de investigación para cumplir con los objetivos del proyecto. El modo de trabajo resultó diverso y largo; primero se trabajó sobre el Diagnóstico Sociocultural, Sociolingüístico y Socioeducativo en 2007, y, como se mencionó en el apartado anterior, la publicación de los Libros de Saberes y Conocimientos de los Pueblos partieron de la ardua investigación cultural de 2008 a 2010.

Sobre el Diagnóstico Sociocultural, Ángel Cartagena, investigador Takana, recuerda que el no participó durante esa etapa ya que eso le correspondía a Vicente Beyuma Kenevo:

Lo primero que hicieron fue el diagnóstico ¿no? ahí participó un hermano indígena Takana: Vicente Beyuma Kenevo ¿no? quien participo haciendo los diagnósticos sociolingüísticos, sociocultural y socioeducativo (Cartagena Á. , 2019).

A modo de paréntesis, vale la pena mencionar que, a pesar del gran esfuerzo de los investigadores indígenas, tal y como sucedió con el material didáctico, la redacción y edición final de los libros corría por parte de los coordinadores académicos o de los técnicos de Unicef. Al respecto, el Dr. Plaza, coordinador de investigación, comenta lo siguiente sobre el Diagnóstico Sociocultural:

Y, en este caso del Diagnostico Sociocultural, Sociolingüístico y Socioeducativo toda la redacción final, la edición de los materiales corrió por mi cuenta ¿no? El ideal hubiera sido que la redacción también sea culminada por los propios investigadores indígenas, pero eso no se puedo hacer ¿no? (Plaza, 2019).

Retomando el trabajo de investigación, lo que Ángel Cartagena, investigador Takana, sí recuerda fueron los Libros de Conocimientos; de hecho, él cuenta que trabajo de la mano de Eladio Chao, investigador Takana, y de Silvana Campanini, investigadora académica. Ángel profundiza en el trabajo de investigación que llevaron a cabo en campo en la TCO Takana y después en la ciudad de Cochabamba trabajando con los programas de computación:

Eladio Chao y Ángel Edín Cartagena; bueno, con la Licenciada Silvana Campanini hemos estado en ese equipo de investigación ¿no? Entonces, trabajamos en el

2007, justamente, después de hacer un mes de investigaciones por las comunidades, grabando, visitando, siguiendo al chacho, siguiendo a pescar a los, a los señores, preguntando: "¿dónde está yendo?", íbamos a pescar, íbamos a recolectar, comíamos de eso, vivíamos, tomábamos chicha en la noche; o sea, era un trabajo así, no había horario de entrada ni de salida, ni nada de esas cosas. Al chaco, ir a rosar a mirar en estos tiempos, así, sacando foto, entrevistando, hasta a veces ¿no? tomábamos, comíamos de lo que están comiendo los demás, así, y era acompañar ¿no? bueno, porque los pueblos indígenas siempre, si va: "quiero hacerte una entrevista", le pierden tiempo, ir acompañar, por eso sabemos cómo se hace la investigación; y, si estabas ahí, ayudabas así. En la noche hacer las entrevistas, llenar los matrices que teníamos de los escenarios (Cartagena Á., 2019).

Para continuar con la labor y las características de los investigadores indígenas, el Dr. Plaza, coordinador de investigación, comenta que uno de los fines del proyecto era formar a los investigadores; pero, había que comprender que existía diversidad entre los investigadores indígenas, no solo por pueblo, sino por la experiencia y recorrido con el que contaban:

Tratábamos de que estos investigadores indígenas se formen más; pero, por otro lado, podríamos distinguir dos clases de investigadores indígenas, los jóvenes que estaban aprendiendo cosas sobre la lengua, sobre la investigación, pero había otros que eran, podríamos decir, como expertos, sabios que ya habían trabajado con otros investigadores y tenían más formación y ellos como que comandaban también, especialmente en temas de la lengua ¿no? (Plaza, 2019).

En el mismo sentido, Amílcar Zambrana, coordinador de investigación de campo, comprendió que el grupo de investigadores indígenas era heterogéneo. La diversidad del grupo se mostraba de forma cultural, pero también en los valores que cada investigador profesaba; mientras algunos mostraban compromiso, lamentablemente otros no fueron tan comprometidos y terminaron abandonando el proyecto:

Por el lado de los investigadores indígenas, no todos eran iguales, cada uno tenía sus propias características, incluso culturales ¿no? Gente con mucho con sus pueblos, como Don Juan Huasna, por ejemplo, al que siempre recuerdo con mucho cariño, a Felipe Mayer, Don Eladio; el Clemente que hacía sus libros, sus textos, no sé en qué tiempo hacía, pero lo hacía. Y, ya, había algún caso, alguno, también, que no estaba tan comprometido, y, pero ha terminado igual, saliendo (Zambrana, 2019).

De hecho, en las entrevistas aparecieron dos casos de investigadores indígenas jóvenes que no terminaron su proceso dentro del proyecto. El primer caso es de un joven Tsimane'-Mosetén, éste lo narra Fernando Ara, dirigente del CRTM. El segundo caso es de un joven Takana, quién se ganó un apodo un tanto peculiar:

Necesitaba dos personas para que hagan investigación. Entonces, ya no teníamos una persona, había otro, el sobrino de Clemente. Tuvimos varios inconvenientes con él, no me fue puntual, lo retiramos del programa, del proyecto (Ara, 2019).

Y, a ese joven yo lo llamaba el Takana Errante, porque le gustaba ir de un lugar a otro y era excelente como investigador. Por alguna razón, después de la primera fase de la investigación, creo que se fue al Brasil y dejó ¿no? podía haber sido un buen investigador (Plaza, 2019).

Por el otro lado, los investigadores académicos debían colaborar como facilitadores del trabajo de los investigadores indígenas. Al respecto, el Dr. Plaza, coordinador de investigación, comenta que el trabajo de investigación cultural es un proceso de los pueblos, sobre los pueblos y para los pueblos; por lo cual, los investigadores académicos debían ayudar y seguir el liderazgo de los investigadores indígenas:

El proyecto se arma en función de los investigadores indígenas haciendo par con investigadores de la universidad; en mi caso, a las personas que estaban a mi cargo, a los universitarios yo les decía: "ustedes son los ayudantes del proyecto, los ayudantes del investigador indígena, el investigador indígena es el que debe tomar la batuta porque es una investigación de su pueblo, sobre su pueblo y para su pueblo", bueno, intentamos hacer eso ¿no? (Plaza, 2019).

Resulta importante mencionar que las investigadoras y los investigadores académicos no eran Maestros o Doctores en investigación. La mayoría de los jóvenes que apoyaron durante el proyecto EIBAMAZ eran personas recién tituladas de universidad, con grado de licenciatura en lingüística, antropología o pedagogía. Por eso, Amílcar Zambrana, coordinador de investigación de campo, se sentía con el compromiso de aportar a la formación de las investigadoras y los investigadores académicos. Incluso, resulta muy interesante destacar que dentro de las Líneas del PROEIB Andes se encuentra la de formar investigadores:

Mi labor era la de estar junto a los investigadores en campo y de contribuir a su formación, contribuir a su acercamiento especializado en el ámbito de la antropología ¿no? Además, me había formado en el PROEIB Andes, entonces de alguna manera me había especializado en el tema educativo, en el tema lingüístico. Los investigadores no tenían esa mirada, eran investigadores jóvenes que recién habían estado graduándose de la universidad, entonces, tenían muy escasa experiencia en el tema de investigación. Entonces, cuando comento que los equipos de investigadores estaban compuestos por jóvenes universitarios, era un poco también para influir en ellos, en el sentido este del compromiso con los Pueblos indígenas, ah, contribuir para que ellos aprendan de alguna manera hacer investigación, hacer etnografía, hacer observaciones, hacer entrevistas (Zambrana, 2019).

Afortunadamente para Amílcar Zambrana, varias de las investigadoras y de los investigadores entrevistados señalan que el EIBAMAZ fue una escuela. Todas las personas investigadoras agradecen la oportunidad de haber participado en el EIBAMAZ y reconocen el valor que obtuvieron de un proyecto de investigación como fue ese: “Ha sido una escuela el EIBAMAZ, eso es verdad; me ha formado como investigador y he aprendido mucho” (Soria, 2019). “Uff, te digo, yo creo que ha sido mi escuela, ese entorno de todo ¿no? Yo creo que es lo que más siempre agradezco ¿no?” (Mamani, 2019).

Una de las lecciones más importantes del proyecto EIBAMAZ, es la investigación en pares. De acuerdo con el Dr. Pedro Plaza, coordinador del PROEIB Andes, la idea de una investigación respetuosa hacia los pueblos indígenas se venía pensando desde el 2000 en el PROEIB:

En el PROEIB Andes, más o menos, desde el año 2000, vamos trabajando una línea de investigación que buscaba ser respetuosa con los pueblos indígenas y para eso empezamos a cuestionar la perspectiva típica de la investigación extractivista. Ahí surge la idea de que hay que trabajar esto de manera conjunta, en forma colaborativa con los propios hablantes, con las propias organizaciones. Entonces, el proyecto se arma en función de la, de investigadores indígenas, haciendo par con investigadores de la universidad (Plaza, 2019).

Para 2006, durante las negociaciones entre el PROEIB y la Unicef, se decidió que el componente de investigación tomaría la ruta de la investigación por pares. Era necesario que los equipos de investigación contaran con un investigador indígena, perteneciente al pueblo que se iba a investigar, y un investigador académico o universitario. Así se pudo lograr que la investigación fuese respetuosa, pero sobre todo que fuese de los pueblos, para los pueblos y por los pueblos:

Finalmente, definimos que la investigación se debía hacer con los mismos miembros de los pueblos indígenas, que ellos fueran parte de los equipos de investigación. Entonces, armamos un par de expertos, digamos, un miembro de la comunidad indígena, más un académico, ellos hacían una pareja para hacer investigación ¿no? esta metodología fue una innovación muy linda en el campo de la investigación ¿no? (Pari, 2019).

Para concluir el componente de investigación cultural, queda claro que la participación de los investigadores y de las organizaciones indígenas fue clave para que el proyecto se desarrollara adecuadamente. Sin embargo, las diferencias entre los investigadores indígenas que se comprometieron con su pueblo y los que fallaron, generaron situaciones que propiciaron o

entorpecieron el alcance del objetivo de investigación. Por una parte, los Tsimane' pudieron contar con el apoyo del GCT y de Felipe Mayer y Luciano Roca durante todo el proyecto; por otra parte, los Tsimane'-Mosetén sólo recibieron ayuda de Clemente y del CRTM, ya que el sobrino de Clemente abandonó el proyecto; finalmente, el pueblo Takana necesitó del involucramiento de cuatro distintos investigadores, tres lo hicieron de manera fugaz, únicamente Eladio Chao participó por más de un año.

3.5 Retos y Valores

Queremos crecer más como Pueblo Indígena. Y, eso va a ser esfuerzo de todos los días, no hay feriados, no hay fin de semana, no hay vacación, pues, para la cultura como en la investigación es todos los días y todas las noches - Cartagena Á., 2019.

Después de haber descrito la visión de los participantes sobre los componentes del proyecto EIBAMAZ, es momento de destacar situaciones particulares que, de acuerdo con los entrevistados, entorpecieron o facilitaron el trabajo desarrollado. Dentro de cada apartado se adelantaron ciertos retos que cada componente enfrentó, por ejemplo, la falta de compromiso por parte de la mayoría de los docentes externos. Del mismo modo, se destacaron cuestiones positivas de cada componente, como la innovación de la investigación por pares. En ese sentido, el objetivo de este apartado es enfatizar en retos y valores que los entrevistados consideraron como importantes para el desarrollo del proyecto EIBAMAZ.

Entonces, para comenzar con los retos habrá que recalcar la extinción de algunas lenguas y la falta de transmisión intergeneracional. Para ser más específicos, el desplazamiento de la lengua afectó al pueblo Takana. Como se mencionó en el apartado de la situación lingüística de los tres pueblos, tanto los Tsimane' como los Tsimane'-Mosetenes cuentan con un alto grado de fidelidad lingüística, mientras que la mayoría del Takana ya son monolingües en castellano. Al respecto, el Dr. Plaza (2019), coordinador de investigación, argumenta lo siguiente: "El Takana, por ejemplo, tiene muy poca gente que ya habla la lengua, todos están castellanizados, la mayoría domina el castellano".

Para ilustrar el mismo punto, otro pueblo de los cinco que participaron en el proyecto EIBAMAZ que cuenta con el mismo problema de desplazamiento de

lengua es el Movima. Víctor Mamani, investigador académico, cuenta su experiencia sobre su visita al pueblo Movima:

Entonces, de eso modo hemos llegado hasta los Movima y hemos llegado a una comunidad, la ida era ver cómo estaba la lengua, y, a la comunidad que llegábamos casi nadie usaba ya la lengua, sobre todo los niños ¿no? (Mamani, 2019).

Cabe destacar que al final de su cita, Víctor Mamani enfatiza en que sobre todo las niñas y los niños son los que ya no hablan la lengua. Esto habla de una falta de transmisión intergeneracional; las personas adultas podrán hablar la lengua, pero después de un par de generaciones no quedarán hablantes, por ende, se extingue la lengua.

A pesar de que el Pueblo Tsimane' cuenta con un alto grado de fidelidad lingüística, algunos sabios, como Felipe Mayer, tienen miedo de enfrentar la falta de transmisión intergeneracional de la lengua y la cultura. Específicamente, le da miedo que las personas Tsimane' no quieran hablar de su cultura y prefieran olvidarse de ella:

Por eso yo digo: "si yo me muero, ya no hay otra gente que...". Luciano participó hartito, pero no habla como yo. Y, no quieren hablar porque a veces vienen los alumnos para investigar, y a mí no más me mandan: "vayan a buscar a Felipe". No quieren hablar de su cultura, parece que quieren olvidarse ¿no ve? ese quiere decir; porque, si yo me muero, nadie va a dar (Mayer, 2019).

Con el afán de establecer lo difícil que puede ser enfrentarse a este reto, habrá que recordar el caso de los Tsimane-Mosetén; en Pílon Lajas, únicamente Clemente Caimani sabe leer y escribir su lengua. La pérdida de sabios como Clemente podría implicar consecuencias mayores, no sólo para los proyectos como EIBAMAZ, sino para la diversidad de la riqueza del mundo.

Tal es el caso de los Mosetén de Covendo, otro pueblo que participó en el proyecto. Don Juan Huasna fue el investigador Mosetén, lamentablemente él ha fallecido; con su pérdida, la sostenibilidad sociocultural del proyecto EIBAMAZ pierde fuerza. La siguiente cita de Adán Pari, encargado de educación de Unicef Bolivia, reconoce a nivel de eminencia a Don Juan Huasna:

Entonces, Don Juan Huasna, Mosetén, que también fue otra eminencia, falleció hace poco, unos dos años creo. Don Juan Huasna que apoyó mucho, fue coinvestigador de los saberes y conocimientos de los Pueblos indígenas ¿no? (Pari, 2019).

Otro reto que los proyectos de educación intercultural bilingüe enfrentan, en específico los proyectos de investigación, es el miedo al extractivismo de conocimientos por parte de los pueblos indígenas. En la comunidad Tsimane'-

Mosetén de Asunción del Quiquibey, a pesar del constante contacto que tienen con extranjeros y personas ajenas a la comunidad, una de las preocupaciones principales de los comunarios y comunarias es la extracción de saberes.

Por ejemplo, varias personas se negaron a otorgar una entrevista porque argumentaban que los externos siempre van, se llevan sus conocimientos, sus testimonios y no dejan nada a cambio, incluso comentaban que los proyectos de cooperación solo trabajan por un tiempo limitado y cuando se retiran nada queda, no se le da seguimiento a nada. Clemente Caimani, investigador Tsimane'-Mosetén, ilustra esta situación:

Había un disgusto de las comunidades porque no regresaban los materiales: "¿dónde están?, hemos pintado, hemos hecho, hemos, nos han sacado los cuentos ¿dónde están los cuentos?", y toda esta cosa ¿no? Entonces, parece que había un poco de susceptibilidad, eso que dijeron que a veces el trabajo es en vano. Mira, se va el proyecto, también se van las cosas, nadie se hace seguimiento (Caimani, 2019).

En el caso del pueblo Tsimane', la resistencia fue y es similar. Felipe Mayer, investigador Tsimane', argumenta que el miedo a la investigación por parte de extranjeros se debe a las visitas de antropólogos que nunca reconocieron económicamente la participación de los indígenas:

No era fácil para investigar en el Pueblo Tsimane'; antes no podíamos entrevistar un anciano, tampoco permitían sacar fotos, porque en la foto idéntica sale la persona y piensan: "¡estamos llevando el espíritu, va a morir!" entonces no permiten, "¡Uh!" gritan los ancianos, no quieren. Porque había varios gringos que venían como antropólogos de otras partes, sacaban fotos, grababan, nunca reconocían ¿no ve? (Mayer, 2019).

Con el pueblo Takana, la situación es similar; Jazmín Daza, investigadora académica, cuenta que las personas Takana tienen recelo. Los indígenas saben que deben de participar o informar, pero algún beneficio debería recibir a cambio; no necesariamente algo económico, pero recibir es importante: "Hay un poco de recelo del comunario ¿no? porque dice: "yo te doy la información, pero ¿tú qué me das a cambio?" ¿no? Hay eso" (Daza, 2019).

Al respecto, Miguel Soria, investigador académico, también comenta que los indígenas se han cansado de compartir conocimientos y no recibir nada a cambio. Él comenta que las personas indígenas tienen derecho a recibir su reconocimiento, ya sea económico o no:

Últimamente he notado que hay una resistencia, ya se han cansado, cansado de que se les saque los conocimientos y no se les reconozca y no solo eso, que no se les reconozca económicamente, porque ellos tienen derecho a recibir una cuestión económica porque sus conocimientos son usados por gente que sí les sirve ese reconocimiento económico y ellos no (Soria, 2019).

A modo de solución para los proyectos como el EIBAMAZ, Ruth Jiménez, investigadora académica, comenta que las personas indígenas esperan que los proyectos entreguen resultados o productos físicos; como los libros de texto:

Se ha trabajado mucho con pueblos Indígenas, pero en el sentido de extracción de información y es el miedo que tienen ellos ahora y a veces es lo que les hace volverse celosos de lo que saben. Entonces, cuando uno va y dice: "Vamos a trabajar con ustedes", ellos inmediatamente esperan que les digamos qué les vamos a ofrecer a ellos y dónde van a verse los resultados (Jiménez, 2019).

Otro reto que puede ser más recurrente en proyectos humanitarios o en situaciones de conflicto, es el de la seguridad del personal. En el caso del EIBAMAZ, las pocas situaciones de peligro se encontraron en la geografía, flora y fauna de la Amazonía. Jazmín Daza, investigadora académica, cuenta con alegría y preocupación que en cualquier momento algún animal, como la víbora, pudo afectar su bienestar:

La parte de seguridad, nos mandaban a las comunidades que están por la rivera, nosotros aventureros nos íbamos, pero no sabes el riesgo que hay detrás de todo eso ¿no? [risas] no tenés un seguro, tal vez, de vida, o sea, te vas así [risas] volvías así ¿no? Yo pienso eso, ahora ya lo pienso ¿no? imagino: "ahora yo tengo mi hijo y digo: ¿qué hubiera pasado si algo hubiera pasado? o me hubiera picado una víbora o algo me hubiera sucedido, inclusive al investigador indígena, que él era padre responsable de varios hijos que tenía", o sea, ahora: "¿qué cosa hemos hecho?" [risas] nos hemos arriesgado así; pero, lo hemos dado con cariño, con amor [risas], sí (Daza, 2019).

Habría que aclarar que existen otros tipos de animales en la Amazonía central boliviana que pueden herir de gravedad a cualquier persona. Por ejemplo, los tigres, los jabalíes, incluso los monos; también, los cocodrilos, insectos y parásitos que habitan en los ríos. Por otro lado, la complicada geografía amazónica presenta un riesgo para el personal que visita las áreas remotas. Miguel Soria, investigador indígena, comparte que se sintió en riesgo al viajar por algunos ríos de la Amazonía:

Pero, te digo, yo he arriesgado mi vida, porque tres veces casi nos hundimos porque los ríos allá se van achicando conforme tú viajas y hay palos caídos, entonces chocas y, eh, en canoas que te puedes hundir fácilmente ¿no? (Soria, 2019).

Hablando de la complicada geografía boliviana, ésta genera zonas de difícil acceso; las cuales requieren de recursos de tiempo y económicos considerables. Ya se adelantaba en el apartado de investigación cultural que todos los investigadores contaban con viáticos especiales para costear los gastos de transporte. Entonces, trabajar en zonas de difícil acceso representa un reto logístico para la planificación de objetivos viables y la obtención de resultados asequibles.

Para ilustrar lo costoso que puede ser alguna comunidad en específico, Víctor Mamani, investigador indígena, cuenta que él y sus compañeros tuvieron que hacer recorridos en avioneta y caballos. Esto a parte de los traslados en camión y bote, lo común en la Amazonía central boliviana:

Entonces, nos habían dicho que había una comunidad donde sí había la lengua, que era Yacha; entonces, para llegar ahí hemos tenido que entrar en avioneta más dos días a caballo, entonces, hemos llegado ahí y sí, había niños que hablaban, eran diez niños, ocho niños creo que era, y hablaban la lengua Movima (Mamani, 2019).

De cualquier forma, para los docentes el mayor reto de las zonas de difícil acceso está en que muchas veces el gobierno boliviano no puede cumplir con su obligación de otorgar educación universal y pertinente para todas las niñas y niños. De hecho, Juan Quipe, docente en Asunción del Quiquibey, dice que las unidades educativas de difícil acceso son frecuentemente olvidadas: “El ministerio de educación casi no apoya, tal vez no tiene recurso ¿no? Muchas veces unidades educativas de difícil acceso siempre hemos sido olvidados” (Quipe, 2019).

Por su parte, para los dirigentes indígenas, el reto de las zonas de difícil acceso está en la coordinación de esfuerzos. El proyecto EIBAMAZ enfrentó este problema, sobre todo en la TCO Pilón Lajas, ya que las unidades educativas dentro del territorio pertenecen a cuatro direcciones distritales distintas; por si fuera poco, las direcciones se encuentran alejadas de las unidades educativas.

Fernando Ara, encargado de educación del CRTM, recuerda esto:

Como la TCO está en dos departamentos, en cuatro municipios, entonces, es algo difícil poder llevar esa coordinación entre las direcciones distritales; por ejemplo, Apolo está lejísimo, eh, Palos Blancos está un poco cerca, San Borja y Rurrenabaque (Ara, 2019).

Vale la pena recordar que las TCO se pueden considerar como un punto de encuentro entre el territorio y la educación. Sin embargo, la educación

oficial en Bolivia se estructura de manera jerárquica y se divide primero por direcciones departamentales, después por direcciones distritales o municipales, a continuación se dividen por núcleos educativos, dentro de estos se pueden encontrar varias unidades educativas (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, pág. 31). Como apunta Fernando Ara, esto genera ciertas dificultades para la gestión educativa dentro de las TCO.

Más allá de las cuestiones económicas y de coordinación que la mayoría de las veces se pueden solventar; el reto de las zonas de difícil acceso puede terminar con consecuencias que impliquen el abandono de proyectos. Durante el EIBAMAZ el reto del acceso no truncó el proyecto, pero sí afectó la participación del pueblo Cavineño. Los planes de intervención del PROEIB Andes y el siguiente argumento de Clemente Caimani, investigador Tsimane'-Mosetén, indican que el pueblo Cavineño no terminó el proyecto: "Había tres grupos acá en Bolivia: uno de los Cavineño, que lastimosamente se apartaron ellos, no quisieron más" (Caimani, 2019).

Al respecto, Ángel Cartagena, técnico de Unicef, intenta aclarar la situación del pueblo Cavineño argumentando que probablemente la falta de participación se debió a la lejanía de las unidades educativas:

Porque los otros son muy dispersos, por la accesibilidad, pienso yo, que ha pasado a otro tema; porque eso pasó con los Cavineño, tenían que navegar dos o tres días para llegar a una unidad educativa también un poco difícil acceso. Por eso también en los Cavineño han dejado un poco de hacerla esta intervención (Cartagena Á. , 2019).

Lamentablemente, el reto de las zonas de difícil acceso, sumado a otros factores, podría implicar la no implementación de los proyectos. Previo a la implementación del proyecto EIBAMAZ, se tenía contemplado apoyar a los Araona, un Pueblo con menos de 200 habitantes; empero, la falta de comunicación y la complejidad de los traslados culminaron con la exclusión del pueblo Araona. El Dr. Plaza, coordinador académico, aclara la historia:

Pusimos al grupo Araona, que es el norte de La Paz, se tarda un día y medio en bote, hay que ir en avión; y, fueron ahí, Amílcar Zambrana se fue con otro más. Ellos trabajaron con un grupo un día y al día siguiente los llamaron y les dijeron que: "¿quién les ha autorizado para que hagan la investigación?" y ellos dijeron: "pero, la, la organización indígena, etcétera", y ellos dijeron: "No nos han hecho conocer", y, justamente esos días llegaba un, un cura con alimentos para la comunidad Araona y los pusieron en el avión y los despacharon porque no están autorizados para

investigar. Y me llaman del Beni los investigadores y me dicen: "nos han dicho que no podemos hacer la investigación", les dije: "si ellos no quieren, no hay ningún problema"; sacamos ese pueblo Indígena. Después, mandaron mensaje de que sí estaban dispuestos a participar, pero ya, yo les dije: "ya hemos tomado la decisión de que ellos han dicho que no necesitan participar o no desean participar", entonces, ahí se, se excluyó ese grupo ¿no? Pero, además, eran pocos, como 150 ¿no? y, entonces, ahí, la idea, digamos, eh, de eficiencia, la inversión del proyecto ¿no? rendimiento, etcétera; para los financiadores, como Unicef, eso es un factor importante; entonces, si ellos salían, mejor ¿no? porque entonces los recursos van a servir a más personas (Plaza, 2019).

El último reto que los proyectos de educación intercultural bilingüe enfrentan es la discriminación; habrá que aclarar que terminar con la discriminación no es asunto de un solo proyecto, es un esfuerzo social y cultural que puede tomar bastantes años. Así, el EIBAMAZ en Bolivia se enfrentó a tres situaciones particulares de discriminación.

La primera situación fue que, históricamente, los pueblos de la Amazonía han sido discriminadas por el gobierno. Al respecto, Pedro Plaza, coordinador de investigación, apunta que incluso en 2019 las personas indígenas amazónicas siguen reclamando que son discriminadas al ser olvidadas por el gobierno:

Y, que los habitantes de los pueblos indígenas, hoy en esa reunión, sí han lanzado esa, esa idea de que los pueblos indígenas de tierras bajas son los más discriminados y reciben menos atención de parte del Estado, de parte de los gobiernos (Plaza, 2019).

La segunda situación de discriminación se presentó cuando los docentes externos en la TCO Pilón Lajas intimidaban a las alumnas y los alumnos con el fin de desvalorizar la cultura Tsimane'-Mosetén. Clemente Caimani, investigador indígena, narra que durante su presencia en clases escuchó a algunos docentes decir lo siguiente:

Los profesores les decían: [...] "Usted ya no tiene que estar hablando su lengua porque su lengua que aquí hablan, pero cuando voy al extranjero ¿qué va a hablar? no va a hablar su lengua, tiene que aprender otra lengua" decían ¿no? Igual, si no, entonces lo intimidaban a los niños, como que no lo hacían valer su cultura ¿no? (Caimani, 2019).

La última situación de discriminación también ocurrió por cortesía de los docentes externos. De acuerdo con Miguel Sora, investigador académico, los profesores externos no pretenden rescatar, promover o enseñar las lenguas y las culturales locales, simplemente buscan preparar a la juventud indígena para

que esta emigre a las ciudades. En específico, Miguel cuenta la historia de un profesor de la TCO Pilón Lajas:

Son gente realmente que está totalmente aculturizada, nacional, occidental, entonces, tratan de enseñar eso, por ejemplo, un profesor en San Luis Chico, que está cerca de acá, me decía que su misión no era enseñar lengua y saberes locales, que era preparar indígena para que emigre a la ciudad, entonces, y, que esa es su misión (Soria, 2019).

Ahora bien, para las personas entrevistadas durante la investigación, existen una serie de valores que promueven el cumplimiento de los objetivos planteados por los proyectos. El EIBAMAZ en Bolivia se vio beneficiado por el compromiso de las personas, su arduo trabajo y el trabajo en equipo.

Así, el compromiso del personal se debe mostrar en todos los niveles. Afortunadamente para el EIBAMAZ, los coordinadores del componente de investigación contaban con esta y más cualidades. De hecho, Amílcar Zambrana, coordinador de investigación en campo, recuerda que tanto el Dr. Plaza como el Dr. Prada se comprometieron con el trabajo de investigación y también demostraron su *expertise* profesional:

No es menor el aporte del Dr. Pedro Plaza a esta investigación ¿no? porque él es Dr. en lingüística, él ha sido, de alguna manera él que ha planificado todo lo que ha sido el diseño para la, la investigación sociolingüística, sí, entonces, ha sido muy significativo. Fernando Prada, por su parte, tiene, eh, la, la, digamos, un mayor, riqueza, es su calidad de persona, entre otras cosas, pero, en la parte académica es una persona muy comprometida, muy comprometida con el trabajo, y con la formación ¿no? (Zambrana, 2019).

Al igual que los coordinadores, los investigadores académicos tuvieron que comprometerse para asegurar la implementación del componente de investigación. Incluso, Amílcar Zambrana, investigador académico en campo, argumenta que los investigadores trabajaron con compromiso, respeto y honestidad:

Nosotros hemos invertido nuestras emociones, nuestro compromiso, nuestro respeto ¿no? nuestra honradez hemos invertido en esto; que puede tener, debe tener, seguramente, sus errores, siempre son subsanables, pero se han hecho con la mayor honestidad, con la mayor, con el mayor compromiso con la gente ¿no? (Zambrana, 2019).

Por si fuera poco, los investigadores indígenas también se comprometieron con el proyecto y demostraron que son responsables, así como puntuales. Al respecto, Fernando Ara, dirigente del CRTM, destaca que Clemente Caimani siempre cumplió con su trabajo:

Entonces, Clemente, yo no me quejo, Clemente ha sido una persona responsable conmigo, él me presentaba periódicamente. Entonces, Clemente me fue puntual, nunca me falló, me presentó los informes, los trabajos, puntual (Ara, 2019).

El compromiso no sólo funcionó para alcanzar objetivos durante el proyecto. Para algunas entrevistadas, las personas necesitan comprometerse con su pueblo para mejorar la educación y para rescatar la cultura de su pueblo. Miriam Medina, profesora Takana, quiere ver gente más comprometida, en especial a las autoridades de la comunidad educativa, para recuperar su cultura:

Yo creo que, con la ayuda de ellos, más comprometida, podemos recuperar lo que es nuestro, o sea, nuestra cultura que está muy, ya, por perderse, la podemos recuperar, pero, involucrando a todas las autoridades... a toda la comunidad educativa; empezando lo que es subalcaide, corregidor, la ILC, el CIPTA, que es la organización más responsable de la recuperación de lo que es la cultura y la lengua Takana (Medina & Valdés, 2019).

Por su parte, Ángel Cartagena, director del ILC Takana, enfatiza que se necesita el compromiso se demuestra con el esfuerzo de todo el tiempo; asimismo, se deben aprovechar los saberes y conocimientos de los Pueblos para compartirlos con las futuras generaciones:

Queremos crecer más como pueblo indígena ¿no? Y, eso va a ser esfuerzo de todos los días, no hay feriados, no hay fin de semana, no hay vacación, pues, para la cultura como en la investigación es todos los días y todas las noches, cada rato, y eso, eso el resultado es hacer más conocimiento, tener más cono... aprovechar estos saberes y conocimiento que por ahí tenemos nuestros ancianos, ¿y para qué? para transmitir a nuestras generaciones (Cartagena Á., 2019).

Ahora bien, el arduo trabajo de los actores involucrados en la implementación del EIBAMAZ tuvo un impacto positivo en el desarrollo del proyecto; en ciertas ocasiones se necesitó trabajar sin descanso, incluso de noche. De hecho, Miriam Medina, maestra Takana, cuenta que durante los talleres para docentes se trabajaba así:

Y, la verdad puedo decir que no han venido a perder el tiempo estos investigadores porque lo han tomado en serio el trabajo que hacíamos prácticamente era de una semana, en la mañana y en la tarde, hasta en la noche nos hacían trabajar, solo nos daban el espacio de refrigerio y producíamos nosotros el material ¿no? (Medina & Valdés, 2019).

Por otro lado, el trabajo de investigación implicó un gran esfuerzo por parte de los investigadores. De hecho, Jazmín Daza, investigadora académica, comenta que por cuestiones socio productivas la mayor parte del trabajo de investigación se realizaba de noche:

Trabajábamos en la noche, cuando los comunarios estaban descansado, porque en el día no se podía, ellos estaban con sus actividades; entonces, solamente hacíamos la recolección de datos de noche. Si empezábamos siete u ocho de la noche, más tardaba hasta las diez, dos horas suficientes, porque la gente se cansa (Daza, 2019). En otras ocasiones, aun cuando la investigación se realizará durante el día, era necesario continuar con el trabajo de noche. Así, Amílcar Zambrana, coordinador de investigación en campo, recuerda el compromiso de las investigadoras para trabajar de noche, todo a pesar del cansancio o de la falta de experiencia:

Recuerdo algunas noches en las comunidades, me acuerdo de dos compañeras, y, habíamos caminado todo el día, habíamos entrevistado, estábamos cansadísimos ¿no? pero sus linternas no se apagaban en la noche, registraban sus cuadernos de campo ¿no? una, dos de la mañana seguían y seguían escribiendo; por ejemplo, ese tipo de personas que no tenían mucha experiencia, pero tenían ganas de aprender (Zambrana, 2019).

Habría que recordar que los traslados en campo consumían tiempo, por lo cual, era mejor aprovechar los recursos y trabajar durante varias semanas en cada comunidad. En este sentido, Jazmín Daza, investigadora académica, cuenta que valía la pena trabajar por periodos de 10 o 15 días:

Porque al estar en las comunidades no tenés ese día libre, estaba las 24 horas por siete días en la semana cuando estás metido en campo, no hay tu día libre; inclusive, para salir los días libres, te cuesta un dineral volver porque es demasiado caro los pasajes ¿no? Y, también perdés el tiempo, mejor te quedas los 15 días y ya volvé a tu zona (Daza, 2019).

En todas las fases de investigación, se necesitó el arduo trabajo de todas las personas; una vez que toda la información se recolectaba y los investigadores regresaban a la ciudad, era momento de redactar. Víctor Mamani, investigador académico, recuerda que era necesario trabajar de noche, escribir bastantes cuartillas y utilizar las computadoras:

Cuando hemos llegado aquí tenemos que hacer un informe de 100 hojas o más; y, claro, con los datos ¿no? íbamos estructurado el informe en lengua, pesca, educación, así, entonces, todo teníamos, era como una tesis, más o menos ¿no? Y, aquí estas máquinas, ¡fiiiiiiiiih! así, sí, a escribir y nos quedamos hasta de noche, te cuento, nueve seguimos porque había plazos para entregar el informe, no sé qué, a ellos seguramente, igual, les apretarían desde arriba, entonces a nosotros ¡fiiiiiiiiih! ¿no? (Mamani, 2019).

En ocasiones, el arduo trabajo no sólo se demostró con trasnochadas; existieron momentos en los que el trabajo en los días feriados también se consideraba como parte del esfuerzo necesario. Al respecto, Amílcar Zambrana, coordinador de investigación de campo, cuenta sobre la ocasión

que sacrificó una navidad con tal de cumplir con su compromiso hacia los pueblos indígenas:

Los informes eran así de gruesos ¿no? me las pasaba, incluso, navidad, me la pasaba, me la he pasado: mirando, revisando, no sé qué, con el compromiso este de los pueblos y todo (Zambrana, 2019).

A la par del arduo trabajo, afortunadamente, el trabajo en equipo también se desarrolló durante el EIBAMAZ. Al igual que el compromiso, el trabajo en equipo se debe practicar en todos los niveles. En la investigación de EIBAMAZ la coordinación ponía el ejemplo; Amílcar Zambrana, reconoce el valor y el compañerismo que el Dr. Plaza compartió:

Entonces, Tata Pedro es una persona bastante sencilla y es una de las personas que tiene mucha capacidad de ser bastante desprendida; y, entonces su participación en el equipo siempre ha sido en ese sentido ¿no? siempre de aportar, siempre de ayudar, de ser solidario y de mostrar con el ejemplo, un poco, mostrar a todos cuáles era el trato adecuado, digamos, que se tenía que tener entre compañeros (Zambrana, 2019).

Incluso, desde un punto de vista reflexivo, la coordinación creía en la relación entre el trabajo en equipo y la interculturalidad. Así, Pedro Plaza, coordinador de investigación, indica el tipo de relaciones entre pares que el PROEIB Andes promovió:

La relación que observamos entre los investigadores indígenas, coordinadores, investigadores de la universidad e indígenas, siempre ha sido una relación, en lo posible, amigable, cordial, horizontal, colaborativa ¿no? entonces, en ese sentido, eh, hasta cierto punto, podríamos decir, era como tratar de trabajar con la interculturalidad ¿no? como una idea (Plaza, 2019).

Entonces, para la investigación cultural las parejas de investigadores trabajaron, en la medida de lo posible, de manera colaborativa; y, cuando se podía, las parejas apoyaban a los equipos de otros pueblos. Fernando Ara, dirigente del CRTM, comenta que cada pareja realizaba su trabajo con su Pueblo; pero, por momentos se ofrecía la ayuda entre compañeros:

Amílcar representaba a su organización, hacia su investigación igual. Tú eres mi compañero, tú haces tu trabajo y yo hago el mío, pero al fin y al cabo somos compañeros, pero no hacemos el mismo trabajo ni documento. Puede ser que tú investigues lingüísticamente, digamos, de tu etnia y yo de la mía ¿no? Entonces, tal vez dentro del compañerismo algo siempre hay, alguna ayuda (Ara, 2019).

Para concluir, el registro de los valores como el compromiso y el trabajo arduo se plantea en el sentido de aportar a la implementación de proyectos; también se busca contribuir a la contratación de recursos humanos, al considerar los perfiles más adecuados para cada tipo de proyecto. Por el otro

lado, la ilustración de los retos en este apartado no busca desmotivar o criticar los proyectos de educación intercultural bilingüe, simplemente se intenta registrar las situaciones que se deben considerar al hacer la planeación de este tipo de proyectos; estos retos incluso pueden ser la motivación para desarrollar proyectos que cambien esas dinámicas. Tanto la discriminación sistémica, como el peligro de la extinción de las lenguas y el miedo al extractivismo de saberes se pueden resolver con participación.

3.6 Participación

En todos los casos, el proyecto no ha entrado sin permiso, eso es algo indispensable, que la organización no sólo acepte, sino que también participe del proyecto - Zambrana, 2019

Durante el apartado del Proyecto EIBAMAZ, en el segundo capítulo, se estableció que el proyecto se implementó de manera equitativa, en términos de gestión y distribución de recursos disponibles; ahora, la parte clave de esta investigación es conocer en qué medida las características de la participación y el nivel de participación de los Pueblos indígenas propiciaron el cumplimiento de objetivos planteados por el EIBAMAZ.

En ese sentido, el objetivo de este apartado es presentar las principales observaciones y razonamientos sobre las características de la participación bajo el marco del proyecto EIBAMAZ. Para lograr esto, el apartado se divide seis secciones, las cuales incluyen las características de la participación desarrolladas durante el capítulo de referentes conceptuales.

Entonces, la primera sección indaga sobre la inclusión de la diversidad en el proyecto EIBAMAZ. La segunda sección se enfoca en el aporte del *expertise*, tanto en su faceta profesional como en su faceta no profesional. La tercera sección ejemplifica la labor de los investigadores académicos como Buenos Facilitadores de los procesos participativos. La cuarta sección muestra el trabajo que se tuvo que emplear para legitimar el proyecto ante los ojos de los Pueblos. La quinta sección indaga sobre la posibilidad del impacto de la duración de la participación por parte de los integrantes en el desarrollo del proyecto. La última sección muestra el grado de organización de los Pueblos indígenas y cómo eso ha aumentado su capacidad para decidir.

De acuerdo con Quick y Bryson la inclusión de la diversidad puede tener un impacto positivo en los procesos de participación; de hecho, se busca que los proyectos se planteen desde perspectivas incluyentes. Para los autores, esto se trata de asegurar un proceso que involucre un variado rango de intereses, incluyendo a los que normalmente son excluidos (Quick & Bryson, 2016, pág. 5)³⁸. Los normalmente excluidos en la Amazonía boliviana son los pueblos indígenas.

Durante este texto, se ha comentado repetidamente que el proyecto se realizó con y para los pueblos. También se ha establecido que el trabajo era de los pueblos, para los pueblos y por los pueblos. Esto aclara que el proceso de participación del EIBAMAZ contaba, por obvias razones, con la inclusión de la diversidad étnica de la Amazonía.

A pesar de poder parecer obvio, habrá que reiterar que el proyecto se implementó de la mano de 17 pueblos indígenas, cinco bolivianos; Simón Sotz, coordinador regional del proyecto, en su informe final agradece infinitamente la participación de todas las personas pertenecientes a los pueblos. Habrá que destacar que estos si contaron con un involucramiento clave para el cumplimiento de objetivos:

Agradecimientos: A los 17 pueblos indígenas de la amazonia, que, a través de sus organizaciones, [...] Gracias a ellos pudimos entender la noción del territorio vinculado a su cosmovisión y a la educación. [...] A los abuelos y abuelas, sabios y sabias, líderes y lideresas, académicos e intelectuales indígenas [...] que acompañaron de manera incondicional el nacimiento, crecimiento y desarrollo del EIBAMAZ (Simón Sotz J. , 2010).

Con el fin de reforzar el argumento de la producción del pueblo, para el pueblo y por el pueblo, Ángel Cartagena, director del ILC Takana destaca que una de las ideas del proyecto era motivar a los profesionales indígenas para que ellos investigaran y reprodujeran su cultura:

Hemos empezado y esta fue la idea: “los pueblos indígenas con sus profesionales, con su gente, tienen que desarrollar la investigación, producción de material, en su pueblo, ya no llevar esas cosas a la ciudad de La Paz y ahí estar, no otra gente ir a

³⁸ Propia traducción del inglés.

hacer, tiene que investigar el mismo indígena, su mismo profesional” (Cartagena Á. , 2019).

Entonces, un acierto de los planeadores e implementadores del EIBAMAZ en Bolivia fue crear procesos de participación que sí generaron dinámicas en las cuales se incluyó la diversidad de los pueblos de la Amazonía. Es necesario recordar que el PROEIB impulsó la generación de parejas de investigadores, en los cuales el investigador indígena tenía la responsabilidad de llevar la batuta. Incluso, los docentes internos jugaron un rol importante en la creación de materiales didácticos que se pudiesen armar con insumos locales. Asimismo, varias sabias y sabios ofrecieron su trabajo previo al proyecto para que se publicasen cuentos y textos en los libros. Por último, las niñas y los niños, también se involucraron en la producción del material audiovisual y del material académico que se imprimió.

Otro de los factores que se deben de considera al momento de planear e implementar proyectos de participación es la comprensión del *expertise* en sus dos facetas principales. De acuerdo con Quick y Bryson (2016):

Es importante reconocer que la comprensión empática y experiencial que se expresa a través de la participación pública introduce conocimientos y valores importantes en los procesos. Pero, darle al público influencia sobre las opciones que tradicionalmente se dejan a aquellos con experiencia especializada puede producir malos resultados³⁹.

Por un lado, el valor de los conocimientos especializados, o *expertise* profesional, de los investigadores académicos se ha reconocido. Por ejemplo, los investigadores académicos aportaban las herramientas científicas de la investigación; como ejemplifica Ángel Cartagena, investigador indígena, su compañera Silvana Campanini les compartió el conocimiento necesario para implementar entrevistas:

En esta investigación; Silvana, la profesional, nos daba, digamos, nos socializaba así, los tengo todavía las entrevistas, te lo puedo mostrar, mis cuadernos de apuntes lo tengo ahí, las cosas. Nos ha socializado las preguntas estructuradas (Cartagena Á. , 2019).

En el mismo sentido, Felipe Mayer, investigador Tsimane’, también comparte su experiencia con Verónica Tejerina:

Ella nos enseñaba cómo teníamos que preguntar, hacer investigación, hacer entrevista ¿no? cómo vamos a empezar, cómo vamos a llegar, qué vamos a hacer.

³⁹ Propia traducción del inglés.

Entonces, nosotros éramos encargados de preguntar en idioma, ella, nosotros ya traducíamos en español, ella escribía; y, nosotros teníamos otra grabadorita, grabábamos el que hablaba, el que entrevistamos, grabadora, teníamos grabadora, entonces, ella escribía su cuaderno, todo (Mayer, 2019).

Habría que recordar que cuestiones como la redacción final de documentos o edición de publicaciones corrieron por parte de los académicos o profesionales. Como destaca el Dr. Plaza, coordinador de investigación, a final de cuentas, los textos más complicados se producen desde una lógica académica, hecha por académicos:

Y, en este caso del Diagnóstico Sociocultural, Sociolingüístico y Socioeducativo toda la redacción final, la edición de los materiales corrió por mi cuenta ¿no? y ahí, la participación de los, de los pueblos indígenas un poco como que se reduce, se diluye ¿no? Al final es un producto de tipo académico, hecho por académicos y, digamos, que no son parte de la universidad; el ideal hubiera sido que la redacción también sea, eh, que, sea culminada por los propios investigadores indígenas, pero eso no se puede hacer ¿no? (Plaza, 2019).

Pero, no por ser profesionales se cuenta con toda la información o todo el conocimiento. Pedro Plaza reconoce que ni siquiera una institución tan consolidada como el PROEIB Andes contaba con toda la información necesaria sobre todos los Pueblos indígenas de la Amazonía:

En 1985 publicamos un libro que se llama Lenguas y Etnias de Bolivia, que era una descripción de 33 pueblos indígenas de Bolivia ¿no? Y, yo tenía esa información básica acerca de los pueblos indígenas; pero, no tenía una información en profundidad de ninguno de esos pueblos indígenas. Había visitado a los Araona, a los Chacobo, a los Esse Eja, con anterioridad a los Chipaya; pero, con respecto a los Pueblos Cavineño, Tsimane', Mometén, Movida y Takana, no tenía mucha información (Plaza, 2019).

Por el otro lado, los conocimientos no especializados, o *expertise* no profesional lo compartieron los pueblos indígenas. Para empezar, un requisito selectivo era que los investigadores indígenas pudiesen escribir y leer en su propia lengua; a final de cuentas, sólo ellos contarían con la capacidad de plasmar y registrar la información obtenida en campo. Fernando Ara, dirigente del CRTM, nos recuerda que los elegidos por el proyecto debían dominar la lengua:

Por ende, los responsables de educación de cada organización indígena del territorio tenían que ser los elegidos para que hagan este tipo de trabajo de investigación lingüística, pero que tenían que saber leer y escribir en la lengua (Ara, 2019).

Pero, no todas las personas seleccionadas como investigadores dominaban sus conocimientos y saberes locales; así como puede existir una

falta de *expertise* profesional, también se pueden dar casos de falta de *expertise* no profesional. Se puede recordar que no todos los investigadores indígenas eran iguales, había sabios que ya eran eminencias y había jóvenes que estaban en proceso de aprendizaje. Tal es el caso del sobrino de Clemente Caimani e investigador Tsimane'-Mosetén: “podía muy poco, no como Clemente, le faltaba un poco el tema de escritura, la letra que lleva porque es un poco complicado, tiene mucho acento y demás de cosas” (Ara, 2019).

Para concluir, una de las lecciones más importantes sobre la trascendencia del *expertise* en los procesos de participación de educación intercultural bilingüe es que la combinación del conocimiento profesional con los saberes no profesionales potencia la posibilidad de alcanzar los resultados establecidos por los proyectos. Como menciona la siguiente cita, el trabajo de los investigadores se complementaba, los académicos utilizaban la tecnología y los indígenas sus conocimientos:

Después, nos trasladamos a Cochabamba [risas] ahí todos los días ya era entrar a las ocho, salir a la facultad de humanidades, ahí en PROEIB Andes, ahí tienen su equipo de, las computadoras [risas]; entonces, todas esas grabaciones, los estudiantes de la San Simón, llenaban ocho páginas en Word de lo que grabábamos, y, nosotros allá revisando el material: ¿cómo es esto? ¿se está diciendo bien? ¿se está diciendo mal? porque esto ya empezamos a llenar los contenidos (Cartagena Á., 2019).

Ahora bien, de acuerdo con Geilfus (2002, pág. 5), “la calidad del trabajo del facilitador es fundamental para el éxito de los eventos” y de los proyectos. Asimismo, el autor aclara que:

Hay cada día más ejemplos de cambios sustanciales en la práctica de las instituciones de desarrollo, que tienen su origen en los esfuerzos exitosos de algunos profesionales conscientes y dedicados, que han logrado demostrar en su trabajo de todos los días, los potenciales de este “nuevo profesionalismo” (Geilfus, 2002, pág. 6).

El componente de investigación del EIBAMAZ, a través de sus investigadores académicos parecen alcanzar lo propuesto por Geilfus. Como lo narra el Dr. Plaza (2019), coordinador de investigación, “ustedes [investigadores académicos] son los ayudantes del proyecto, los ayudantes del investigador indígena”; así los investigadores académicos contaban con

algunas cualidades, y desarrollaron otras, que les permitieron fungir como Buenos Facilitadores.

En primer lugar, los investigadores académicos lograron confiar en las capacidades de las personas indígenas. De hecho, investigadoras como Cynthia Rus confiaron en las niñas y los niños, así lograron motivarles para participar en la creación de los textos didácticos:

Venían las chicas como Cynthia Rus, las otras chicas dibujaban: "vamos a dibujar esto, cómo es tu ambiente, dibujaremos tu jochi pintando, qué come esto, qué come el tapir, cómo se cuelga el mono", todas estas cosas ¿no? "qué pescados hay aquí, qué pescan". Les encantaba [a las niñas y a los niños]; ellos se sentían felices, así, cuando estaban con las universitarias pasando clases (Caimani, 2019).

En segundo lugar, las investigadoras demostraron su creatividad, desde la planeación del trabajo del PROEIB, pasando por la creación de las entrevistas y los métodos para implementarlas: "Contribuir al diseño metodológico, porque en ese momento no lo teníamos, estábamos empezando; hemos tenido la posibilidad de crear. Entonces, parte del trabajo era imaginar cómo podríamos nosotros contribuir a hacer bien las cosas ¿no?" (Zambrana, 2019).

En tercer lugar, los investigadores estaban dispuestos a aprender y tenían respeto hacia lo local. Como lo demuestra la siguiente cita, las investigadoras no tenían la intención de criticar el modo de vida en la Amazonía, al contrario, buscaban comprenderlo:

Cuando uno va a la comunidad sabe, por ejemplo, que no hay baño en las casas, pero, no estamos yendo a ahí a criticar, no estamos yendo a pasar una vacación, estamos yendo ahí para enterarnos cómo vive la gente, estamos yendo ahí para establecer una relación. Para mí, la investigación es una relación con las personas, una oportunidad para conocer a otras personas, a convivir con otra forma de vivir, con otra lengua, con otra cultura, es una oportunidad para aprender a convivir, no es una oportunidad para imponer tus gustos ni tus maneras de hacer las cosas (Plaza, 2019).

En cuarto lugar, todos los investigadores sabían o aprendieron a escribir y dibujar. Para cualquier proyecto, pero en especial uno de corte de investigación, es necesario poder escribir y el saber dibujar ayuda a ilustrar de mejor manera lo que se intenta explicar:

Ingresaron nuevos investigadores, nuevos retos, volverles a enseñar, a ayudarles para que aprendan a investigar, en algunos casos, inclusive a escribir ¿no? sí, escribir también es un arte, y, en, en ese caso necesitábamos que además de saber preguntar sepan escribir, sepan redactar (Zambrana, 2019).

En quinto lugar, las investigadoras fueron flexibles y contaron con la capacidad de modificar su trabajo. Por ejemplo, los instrumentos metodológicos para recabar información podían ajustarse a las necesidades que tuviesen en ese momento las investigadoras:

Después de la elaboración de instrumentos teníamos que retroalimentar: o sea, en este pueblo qué te sirve y qué no te sirve, porque hay veces que las entrevistas estructuradas no te servían ¿no? o era, no más, un diálogo que tenías hacer y grabar. Entonces, y, dependía, también, el pueblo, la apertura del pueblo, mucho dependía eso, del contexto y demás. Lo que me encantó de eso es que podías adecuarlo, adecuarlo a tu contexto, era bastante flexible en eso, sí (Daza, 2019).

En sexto lugar, los investigadores lograron generar confianza con las personas locales. Un sinfín de estrategias fueron utilizadas para congeniar con las personas; se compartían gustos musicales, se jugaba fútbol, se apoyaba en las actividades socio productivas, sobre todo se compartían la mesa, las charlas honestas y el sueño:

Había mucha empatía con las señoras, porque te identificabas como mujeres. Estabas con ellos, comías la misma comida, dormías ahí; inclusive, donde estábamos, a veces, nos daban debajo de un árbol porque llevábamos nuestro camping o si no, si había en la casa comunal, ahí nos acomodábamos, no nos hacíamos problema (Daza, 2019).

Por último, las investigadoras fueron pacientes y escucharon a lo que los pueblos indígenas tenían que decir. Sin importar las condiciones, las investigadoras invirtieron el tiempo necesario para escuchar todo lo que las personas les querían compartir:

Si había uno o dos de personas que querían seguir hablando contigo y querían darte información, no te quedaba de otra, quedarte hasta las 12, 1 o 2 de la mañana para estar grabando, porque era su momento de las personas que tenían tiempo y querían hablar contigo, entonces, no había que desperdiciar las oportunidades (Daza, 2019).

Otro factor que mejora los procesos de participación es la legitimidad; ésta se genera a través de la confianza. Habrá que destacar que la legitimidad ayuda a superar barrera generadas por retos como el miedo a la extracción de conocimientos. Por ejemplo, el CIPTA avisaba en las comunidades que el proyecto se iba a llevar acabo, así las personas locales ya sabían qué esperar:

Nosotros teníamos que poner nuestros técnicos, sugerir ¿no? dar el visto bueno para que entren a una comunidad, hay que informar a la gente: "cuando vayan, ustedes atiéndanlo", porque por ahí la comunidad no quiere recibirlos, entonces, hay que hacer, eso es nuestro compromiso por ejemplo ¿no? hacer abrir el espacio para que entren (Cartagena N. , 2019).

Los investigadores se dieron cuenta que era vital contar con el permiso y el apoyo de las organizaciones indígenas para poder generar confianza y legitimidad. De hecho, Jazmín Daza, cuenta que, sin el apoyo de las organizaciones indígenas, el trabajo dentro de los territorios no hubiese sido posible:

El CIPTA sí trabajaba bastante, porque sin su venia de ellos tampoco, yo creo que, hubiéramos accedido a entrar a las comunidades, porque si decías que venías del CIPTA, te abrían las puertas automáticamente; muy importante eso, sí (Daza, 2019).

La legitimidad, sin duda, beneficia a los procesos de participación. De hecho, en algunas comunidades la confianza que se generó bajo el EIBAMAZ fue tal, que las personas indígenas querían seguir viendo a las parejas de investigadores:

Cuando trabajábamos en las comunidades, hucha, muchos nos querían, los ancianitos nos preguntaban: "¿cuándo van a venir otra vez?", o sea, se han 'costumbrado, y, "¿cuándo van a venir otra vez?" decían, que queremos que salga otro; hemos hecho también películas, hemos hecho nuestros videos, cómo es la cultura, cómo es la pesca, la cacería, agricultura, tenemos video, eso quieren mirar (Mayer, 2019).

Un aspecto que la bibliografía no menciona recurrentemente es la duración de los procesos de participación. Durante el EIBAMAZ, las entrevistas parecen indicar que, los investigadores indígenas que entorpecían el trabajo contaban con participaciones cortas; mientras que los investigadores más comprometidos dedicaron todo su tiempo y hasta siete años de su vida al proyecto.

Por ejemplo, recordaremos los casos de los investigadores indígenas Takana, Tsimane'-Mosetén y Movima. Ellos incumplieron con el proyecto por distintos motivos; lo que es cierto en los tres casos es que ninguno participo en el proyecto por más de un año. La siguiente cita evoca la irresponsabilidad de un investigador Movima y la despreocupación de otro investigador Takana:

Incluso, había anécdotas, había un investigador Movima que se le dio plata y se escapó con la plata; porque, ellos están acostumbrado a hacer fiestas y se gastó la plata en una fiesta, como no pudo responder, se dio a la fuga, no volvió a parecer en el proyecto. Después, había un investigador de los Takana que era muy bohemio, igual, era el típico que le ponen a dedo que nunca hace nada y se la pasa bomba ¿no? (Soria, 2019).

En contraste, los investigadores más sabios, como Felipe Mayer, Clemente Caimani, Eladio Chao y Juan Huasna potenciaron sus habilidades

con los recursos del proyecto. A parte de trabajar de manera excepcional, también lo hicieron durante mucho tiempo; al respecto, las siguientes dos citas especifican que Eladio Chao trabajó desde el 2007 hasta 2012 y que Felipe Mayer recuerda haber trabajado por lo menos cuatro años en la investigación del EIBAMAZ:

Estaba Don Eladio Chao, era el que estaba como técnico local en ese momento que en realidad estuvo hasta que cerró el proyecto (Cartagena N. , 2019).

Así que, nos fuimos a trabajar yo y Luciano Roca, mi sobrino, con él trabajamos, pues, tres años en investigación y un año de trabajo metiendo en computadora en, sistema; de ahí seguíamos trabajando, hasta ahora seguimos trabajando (Mayer, 2019).

Retomando las ideas de Geilfus (2002), el grado de organización que la comunidad tiene es otro factor que determina el alcance de los objetivos de un proyecto de desarrollo. El grado de organización se puede medir en la agregación y agrupación de las personas, con el fin de formar organizaciones cada vez más sólidas.

Como se mencionó anteriormente, en la Amazonía boliviana existen organizaciones de corte local, regional y nacional; no obstante, para la implementación del EIBAMAZ, las organizaciones indígenas locales jugaron un rol más importante que las organizaciones regionales o nacionales.

El grado de organización que las comunidades indígenas han establecido les ha otorgado una fuerte presencia y un incremento en la toma de decisiones al participar en proyectos. Por ejemplo, los testimonios del Dr. Pedro Plaza y del Mtro. Amílcar Zambrana, coordinadores de investigación, afirman que ningún proyecto se puede realizar en un pueblo indígena sin la total aprobación de las organizaciones indígenas correspondientes:

Siempre hay que hacer un acuerdo con la organización, ellos tienen que estar de acuerdo con la práctica. Y, en principio, a la organización les decimos: "ustedes tienen que nombrar un investigador", nosotros no intervenimos ahí (Plaza, 2019). En todos los casos, el proyecto no ha entrado sin permiso, ese es el requisito indispensable, que la organización no sólo acepte, sino que también participe; que esté de acuerdo con el trabajo que íbamos a desarrollar ¿no? Entonces, en el caso del CRTM estaban ellos muy interesados en el producto de la investigación, entonces nos facilitaron, igual que en los otros casos ¿no? el GCT, por ejemplo, nos facilitaron ellos mucho el tema del acceso a las comunidades, inclusive delegando a los investigadores que iban a participar en el equipo. Entonces, siempre ha sido consensuado, ellos hacían incluso las convocatorias de algún taller con la comunidad, ellos hacían convocatorios, entonces, han participado plenamente en la investigación (Zambrana, 2019).

Al respecto, Neide Cartagena, dirigente del CIPTA, enfatiza en que la organización indígena debe aprobar y acordar los lineamientos de los proyectos. Dentro de esos lineamientos se establecen los roles de cada actor; en este caso, Neide recuerda que la organización debía dar seguimiento al trabajo:

Lo que primero se hace para cualquier proyecto que ingresa al pueblo, es primeramente conocer qué es lo que van a hacer ¿no? ya sea que vienen y nos proponen o ya sea que nosotros los busquemos, pero siempre hay que primero conocer su planificación: cuál sería el impacto, cuál sería el resultado. Entonces, ellos presentan, informan su planificación, sus intenciones y en base a eso siempre se hace un acuerdo donde se tiene que ver quién pone qué. Y, después, bueno, hacer seguimiento ver, cómo está yendo, hacer reuniones de evaluaciones ¿no? qué están haciendo, cómo van, los técnicos cómo están trabajando. (Cartagena N. , 2019).

De hecho, Fernando Ara también recuerda que los dirigentes de todas las organizaciones decidieron aprobar la implementación del proyecto y la selección de Rurrenabaque como sede: “Todos los dirigentes nos reunimos ahí en base a la propuesta que daba el programa del EIBAMAZ. Entonces, aprobamos las organizaciones que sí sea la sede en Rurrenabaque” (Ara, 2019).

Pero, no sólo los coordinadores de proyectos y los dirigentes saben que las organizaciones deben de decidir sobre este tipo de cuestiones; el Profesor Tsimane’ Julián Roca también afirma que el GCT debió autorizar la implementación del EIBAMAZ:

Sí, el Gran Consejo tenía que autorizar para que puedan, se pueda llevar adelante el trabajo, este ¿cómo se llama? este, EIBAMAZ, sí, para que EIBAMAZ pueda realizar ese trabajo con los maestros (Roca, 2019).

Para concluir, hay que destacar que el PROEIB Andes se esmeró para distribuir de manera equitativa sus esfuerzos y apoyar con su *expertise* profesional a través de los Buenos Facilitadores la inclusión de la diversidad de los cinco pueblos Amazónicos. Asimismo, el trabajo en conjunto entre PROEIB y organizaciones indígenas aportó a la generación de confianza y legitimidad del proyecto.

Por su parte, la participación de cada pueblo en el proyecto, en términos generales, fue parecida; no obstante, cuando se analiza la participación de los investigadores por separado, de los docentes internos y externos o de las

organizaciones indígenas, se pueden encontrar diferencias que potenciaron o entorpecieron el desarrollo del proyecto. Por ejemplo, el tiempo que los investigadores indígenas le invirtieron al proyecto se ve reflejado en la cantidad de materiales que cada Pueblo produjo; y, como se abordará en el apartado de sostenibilidad, el compromiso y la organización de cada pueblo refleja, hasta cierto punto, la sostenibilidad sociocultural del proyecto EIBAMAZ.

3.7 Escalera de Participación

El propósito de este apartado es demostrar que la diferencia de la participación en cada pueblo sí tuvo un impacto en el alcance de resultados del EIBAMAZ. Con la finalidad de lograr esto, se retomarán los argumentos presentados a lo largo del último capítulo; asimismo se utilizará la escalera de Geilfus para determinar el nivel de participación de los actores.

De manera general, respondiendo al apoyo equitativo del EIBAMAZ, los tres pueblos participaron en el mismo nivel. Para empezar, todas las comunidades, incluyendo, niños y niñas, sabias y sabios, papás y mamás, participaron por incentivos. Las personas participaron proveyendo principalmente trabajo u otros recursos, como la ilustración de dibujos o el compartir conocimientos; a cambio de se les incentivó con la promesa de la publicación de material didáctico y capacitación para sus maestros. Durante el proyecto se requirió su participación, sin embargo, no tuvieron incidencia directa en ninguna de las decisiones.

Del mismo modo, los docentes también participaron por incentivos; las maestras y los maestros producían el material porque sabían que se les capacitaría y que en algún momento les entregarían los materiales didácticos necesarios para sus clases. No obstante, en el caso Tsimane' se alcanzó un nivel de participación interactivo; esto porque los docentes participaron del aprendizaje y enseñanza en la producción de materiales didácticos con insumos locales. Por momentos, las maestras y los maestros Tsimane' impartían sus conocimientos para que el resto de los maestros practiquen la EIB.

Por su parte, las tres organizaciones indígenas participaron de forma funcional. Tanto el CRTM, como el CIPTA y el GCT respondieron a los objetivos predeterminados por el proyecto; las tres organizaciones seleccionaron a sus investigadores, también emitían las convocatorias para los talleres con los docentes, incluso facilitaron el acceso a las comunidades. A pesar de eso, no tuvieron incidencia sobre la formulación del proyecto; pero, se les tomó en cuenta en el monitoreo y el ajuste de actividades.

Por otro lado, los investigadores indígenas participaron de manera interactiva. Ellos, con apoyo del PROEIB, aprendieron, enseñaron y lideraron sus parejas de investigación. Habrá que aclarar que existieron ligeras diferencias y que los investigadores menos aptos no participaron a este nivel; pero, al final de cuentas los investigadores que estaban comprometidos cumplieron cabalmente con su trabajo.

Los resultados del EIBAMAZ que se pueden comparar son la producción de textos y el número de docentes capacitados que continúan en activo. De manera digital a través del PROEIB se puede acceder a 11 textos producidos por los Tsimane', 16 textos Takana y 20 Tsimane'-Mositén; queda pendiente contabilizar todos los materiales como banners, cuadros, e imágenes que imprimió Unicef⁴⁰. Tomando en cuenta la información del PROEIB, parece que la participación de los Pueblos Takana y Tsimane'-Mositén fue más productiva.

No obstante, la situación se equilibra de nuevo al revisar el número de docentes capacitados en activo. De lo visto durante el trabajo de campo, actualmente, los Tsimane' cuentan con por lo menos seis docentes capacitados por el EIBAMAZ que siguen utilizando las enseñanzas del proyecto; el pueblo Takana sólo cuenta con tres y no queda ningún docente Tsimane'-Mositén.

De cualquier modo, al final de cuentas no existe una diferencia notable entre el alcance de resultados por parte de los tres pueblos. Gracias al apoyo y recursos impartidos de forma equitativa a los pueblos, la participación de las

⁴⁰ De esto no se ha constatado que exista algún resguardo en físico o en digital.

personas indígenas se manifestó, de manera general, en el mismo nivel; del mismo modo, se consiguieron, relativamente, los mismos resultados para cada pueblo.

Diagrama 9. Nivel de participación de cada actor indígena en la Escalera de participación



Fuente: Elaboración propia con base en Geilfus.

Entonces, las pequeñas diferencias en la participación parecen no afectar de manera general en el alcance de resultados. Pero, las diferencias sí tienen un impacto en la implementación y en la sostenibilidad del proyecto.

Por un lado, los pueblos Takana, Tsimane', Tsimane'-Mositén y Mosetén de Covendo publicaron sus libros de Saberes y Conocimientos. Pero, los Movima y Cavineño no lograron terminar sus libros; definitivamente falta profundizar en este punto, pero en plan de investigación del PROEIB demuestra un atraso con el trabajo de estos dos pueblos y varias personas comentan que el pueblo Cavineño no concluyó su participación.

Por el otro lado, se tiene que recalcar que la participación por sí sola no es beneficiosa. Los casos de los investigadores Takana, Tsimane'-Mositén y Movima, demuestran que el incumplimiento de sus labores sin duda afecta los

ciclos de trabajo. Asimismo, la gran mayoría de los docentes externos demostraron que, aún al participar en un nivel por incentivos, existían otras motivaciones más grandes que el otorgar educación intercultural bilingüe pertinente y contextualizada.

Por último, la sostenibilidad de la educación intercultural bilingüe sí se ve afectada por lo ocurrido durante el proyecto. Las pequeñas diferencias en los modos de participación como la temporalidad, el *expertise* y el grado de organización demuestran que la EIB puede seguir funcionando porque el pueblo funciona; pero, si el pueblo es frágil, su sostenibilidad penderá de un hilo, o de una persona, literalmente.

3.8 Sostenibilidad del Proyecto

La sostenibilidad de los proyectos se presenta, regularmente, en cinco facetas distintas; pero, relacionadas entre ellas. Establecer que un proyecto es sostenible puede resultar un tanto complicado; sin embargo, si se analiza cada tipo de sostenibilidad por separado, se podría obtener un balance de cuán sostenible ha sido un proyecto. Las facetas más conocidas de la sostenibilidad son la económica y la ambiental; también se destacan la institucional y la sociocultural.

El objetivo de este apartado es analizar la sostenibilidad que el proyecto EIBAMAZ tiene hasta 2019, siete años después de haber concluido su intervención en la Amazonía boliviana. Al ser un proyecto de EIB, resulta más enriquecedor revisar los aspectos económico, institucional y sociocultural de la sostenibilidad; por eso, este apartado se divide en tres secciones, cada una discutiendo las tres facetas previamente mencionadas.

Entonces, medir la sostenibilidad o la falta de sostenibilidad económica de un proyecto de educación resulta complicado; si revisamos los objetivos y resultados de los componentes planteados por el EIBAMAZ, ninguno buscó generar dinero o ingresos. Para que los proyectos de educación sean económicamente sostenibles se necesita del financiamiento del gobierno o de entes privados que deseen seguir financiando la investigación, las capacitaciones y la publicación de material didáctico.

Ahora bien, podrían existir alternativas como otorgar una imprenta a las organizaciones indígenas para que cada año impriman su material didáctico y al mismo tiempo publiquen textos para vender a personas externas; pero eso podría resultar en extremo costoso y el EIBAMAZ no consideró un escenario así. A parte, mantener una imprenta también necesitaría de sostenibilidad tecnológica, incluso podría afectar la sostenibilidad ambiental.

Lo que es cierto es que los pueblos indígenas continúan buscando financiamiento económico para continuar con la publicación de materiales, la investigación o la capacitación docente. De hecho, Julián Roca, docente Tsimane' comenta que ha conversado con Felipe Mayer, director del CENT, para revisar la posibilidad de obtener fondos y replicar las capacitaciones del EIBAMAZ:

No hemos hecho, porque no hay dinero. Con Felipe yo hablé personalmente: "¿cómo podemos conseguir la plata para juntar a los maestros y, y, replicar lo que nos enseñaron allá en Rurrenabaque?" eso conversamos con Felipe y Felipe dijo: "a ver, vamos a tratar de buscar a ver si conseguimos" pero, no se ha podido conseguir (Roca, 2019).

Para la impresión de materiales la historia ha sido la misma, los pueblos buscan auspicio para poder publicar sus textos; se solicita financiamiento del gobierno, de OSC, incluso de agencias de cooperación, pero el resultado es el mismo, falta recurso económico⁴¹:

Ernesto Maito: Ah, sí puede buscar una institución, de repente hay OSC u otros países, de repente puede colaborar, eso necesitamos para apoyar, para salir nuestros materiales de nuestro contexto, tenemos material para enseñar, sí, pero falta recurso...

Cecilia Maito: ...Recurso económico (Maito & Maito, 2019).

Por otro lado, habrá que recordar que toda investigación necesita de recursos económicos; tal y como apunta el Dr. Plaza, director PROEIB, la investigación tiene que suceder en el lugar preciso. Aun cuando los investigadores indígenas viven en el lugar preciso, el tiempo invertido en la

⁴¹ Hay que destacar que el Estado boliviano tiene la responsabilidad de otorgar este tipo de recursos, sin embargo, no cuenta con la capacidad para cubrir a toda la población; y, en ocasiones es la falta de voluntad política la que detiene los recursos. Por su parte, en la Amazonía boliviana, las OSC y las agencias de cooperación continúan apoyando a los pueblos indígenas, pero no en temas de educación intercultural bilingüe. Ahora el foco ha cambiado hacia la adaptación y mitigación del cambio climático; también se han desarrollado proyectos de productividad agrícola.

investigación es tiempo que ellos podrían utilizar para trabajar sus siembras, cazar o pescar su alimento:

Para hacer investigación tenemos que tener recursos, si no hay recursos la investigación va a ser muy casera ¿no? tú tienes que llegar a los lugares donde se produce, como dicen los periodistas, la noticia, no puedes escribir de tu escritorio ¿no? tienes que ponerte en contacto con la, con la realidad y para eso tienes que tener recursos (Plaza, 2019).

De hecho, realizar investigaciones en las cuales se convine el *expertise* local con el *expertise* profesional en zonas de difícil acceso resulta más costoso que una investigación casera. Se ha aclarado previamente que visitar la Amazonía boliviana requiere de la inversión de muchos recursos, tanto de tiempo como de dinero; la siguiente cita reafirma esta idea:

Es un material, pues, hecho, participado por los indígenas; por eso tenemos un material que cuesta dinero, traer un investigador cuesta dinero, y yo le digo así: "ya ves, este material está, está mal usado o no lo está usando, o un poquito"; me duele a mí porque ha costado dinero (Cartagena Á. , 2019).

Mantener las capacitaciones, la investigación o la publicación activas no es el único reto; debido a los requisitos gubernamentales para acreditarse como docente, varias maestras y maestros han tenido que abandonar su profesión. Esto a raíz de la falta de dinero:

Varios profesores Tsimane', cuando llega la formación de maestro interino, algunos maestros ya dejan porque no tienen recursos para seguir estudiando, ahí ya, [conversación en Tsimane'] varios maestros Tsimane' se retiraron (Maito & Maito, 2019).

A modo de conclusión, la sostenibilidad económica del proyecto EIBAMAZ, desde su propia creación sería difícil de conseguir; no por falta de voluntad, pero por la naturaleza no lucrativa de los objetivos y resultados. A eso se le suma que la realidad económica de los pueblos indígenas es bastante complicada; en muchos casos, la economía local tiene fines de autoconsumo, no existe una lógica de producción o acumulación de riquezas y por tanto las posibilidades de que los pueblos se autofinancien para sostener los proyectos se reducen:

Estoy aplicando los conocimientos, pero no contamos con la economía, o sea que hay una dificultad en cuanto a la producción de materiales, digamos; por ejemplo, con, la economía de los padres de familia de los estudiantes no pueden conseguir porque hay que trabajar, claro que aquí en el contexto tenemos mucho material, pero hay veces, eh, el tiempo de los padres de familia, casi no participan, no participan, o sea que, un poco, un poco, este, dificultoso, pero sí, se puede, se puede (Roca, 2019).

Entonces, a pesar de la constante búsqueda de recursos por parte de los y las dirigentes indígenas, el tema recurrente en la Amazonía boliviana es la falta de financiamiento para los proyectos de educación intercultural bilingüe:

Hay bastantes proyectos, lo que no hay es financiamiento. Hemos hecho el día de la tradición Takana, eso hemos hecho un proyecto de ley y se hizo ley municipal, ya lo hemos ejecutado en evento, muy bonito (Cartagena Á. , 2019).

Ahora bien, la sostenibilidad institucional se puede alcanzar cuando los actores políticos continúan con el apoyo aún al concluir el proyecto; esto se puede reflejar como sustento económico, en la creación de marcos regulatorios que promueva y proteja los derechos de los participantes o con desarrollo de instituciones. Como se aclaró en la sección anterior, el sustento económico del proyecto no sucedió; no obstante, a pesar de no ser resultados específicos y únicos del EIBAMAZ, el proyecto si ayudó en la creación de la Ley de Educación No. 070 y de los ILC Tsimane' y Takana.

Entonces, la Ley de Educación No. 070 se planteó en 2007, durante el EIBAMAZ los técnicos de Unicef hicieron cabildeo para asegurar que la Ley se aprobase. En 2010 la Ley se publicó oficialmente; al respecto, Ángel Cartagena, técnico de Unicef, comenta sobre la socialización de la ley con los candidatos a Senadores y Diputados, así como con las autoridades ministeriales:

Nos tocó hacer la socialización del proyecto de Ley Avelino Siñani, hablábamos con las direcciones departamentales, hablábamos con los directores distritales y sus equipos. Entonces, hablábamos con los candidatos a Senadores, a ser Diputados, para que defiendan cuando ellos sean elegidos en la asamblea (Cartagena Á. , 2019).

Una de las propuestas de la Ley se alinea con el componente de investigación del EIBAMAZ; se trata de la creación de currículos regionalizados. Es cierto que durante el EIBAMAZ únicamente se publicaron los Libros de Saberes y Conocimientos de los Pueblos, éstos funcionaron como guías estructuradas para que cada Pueblo creara su propio currículo regionalizado:

En la Ley 070 ya se visibilizó, justamente habla la Ley Avelino del currículum regionalizado; y, vea usted cómo ya el Pueblo Takana con el EIBAMAZ ya había hecho su trabajo, y lo visibiliza. Mire esta política, cómo esta experiencia piloto lo constitucionaliza en el artículo de ahí; claro que era una demanda histórica de los pueblos indígenas: tener currículum, porque la demanda fue, que los pueblo Indígenas, la educación con identidad cultural (Cartagena Á. , 2019).

Al final de cuentas, la Ley 070, entre otras cosas, promueve la sostenibilidad institucional de un resultado del componente de investigación del EIBAMAZ; sin embargo, todavía hace falta que el Ministerio de Educación apruebe los currículos. Sólo entonces se podrá hablar de sostenibilidad institucional integral para el componente de investigación del EIBAMAZ:

Si no tenemos un currículo regionalizado aprobado por el Ministerio de Educación para que se rija los profesores acá, y, si no tenemos profesores que entienden la cultura no vamos a poder desarrollar nuestras lenguas y conocimientos (Caimani, 2019).

Para algunas personas, como Neide Cartagena, dirigente del CIPTA, otro beneficio de la sostenibilidad del marco regulatorio es la valorización de la lengua y la cultura. Como lo especifica la Ley 070, la intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígenas:

Se va sensibilizando a nuestra población por el tema de nuestra identidad cultural ¿no? que si somos Takana debemos practicar nuestra cultura, debemos practicar nuestro idioma y eso es un producto tangible, pero es más de trabajo, de poder que la gente reconozca que sí es su cultura, es su idioma y ahora, ya nuevamente usted va a escuchar que hablan, ya charlan, porque antes ya no querían, era raro el que hablaba, ahora otra vez está y eso más también se está impulsando en las escuelas, también por el tema de la 070, todo eso está colaborando, por decir ¿no? Eso es como más logro que se da, el tema de la sensibilización a nuestra gente (Cartagena N. , 2019).

Incluso, las profesoras agradecen el apoyo de la 070 y del EIBAMAZ, porque ahora se sienten más capacitadas:

Nos estaban encaminado a lo que es la 070, porque ya nos hablaban de las dimensiones, nos hablaban de los campos; y, ese tiempo seguías trabajando, no había la Ley 070, estábamos con la Ley, estábamos con la 1565, pero el EIBAMAZ, ya, sus técnicos ya manejaban las, las dimensiones, los campos, ya (Medina & Valdés, 2019).

Empero, la ley por sí sola no asegura la sostenibilidad institucional de todo un proyecto; se necesita del apoyo de las autoridades relacionadas a la educación. De acuerdo con la siguiente cita, las autoridades del Ministerio de Educación y de las organizaciones indígenas deben interiorizar las ideas propuestas en la Ley 070 para promover mejores resultados:

Vea usted como esas políticas que se ha delineado están un poco débiles, porque hay ratos que no le haya la idea los presidentes de las organizaciones, los administradores del currículum o de la gestión educativa en las unidades educativas, como directores distritales, directores de unidad educativa (Cartagena Á. , 2019).

Por otro lado, la creación de los Institutos de Lengua y Cultura (ILC) se remontan al último año de implementación del EIBAMAZ y a la activa participación de dirigentes indígenas como Neide Cartagena. Ella reconoce que, como la mayoría de las cuestiones apoyadas por EIBAMAZ, la creación del ILC es un reclamo de muchos años y que su creación pasó por la gestión de organizaciones indígenas:

A ver, el tema de los ILC es una lucha de años ¿no? La idea estaba planteada, lo que no se podía era consolidar, ni ver: "cómo siempre vamos a hacer, qué se va a llamar" y así; entonces, lo que ha hecho el actual gobierno lo ha cogido la idea de los pueblos, que era una demanda de los pueblos indígenas (Cartagena N. , 2019).

Ahora, tanto el pueblo Takana como el Tsimane', lograron fundar sus ILC durante la etapa de consolidación del EIBAMAZ; pero, habrá que destacar que los Tsimane' también cuentan con su propio Consejo Educativo, el Consejo Educativo de la Nación Tsimane'. El hecho de contar con dos instituciones dedicadas a la promoción de la educación y la cultura incrementa el número de personas que trabajan en favor de la EIB y la posibilidad de canalizar más apoyo del gobierno:

Ahora ya tienen ítem del ILC, Instituto Lengua y Cultura, pero Felipe está por encima del ILC, está un grupo ahí. El Consejo Educativo, esta parte. Consejo Educativo Tsimane', así se llama. Él está trabajando en eso ¿no? muy fuertemente (Caimani, 2019).

Una vez creados, los ILC Takana y Tsimane' han trabajado para promover la investigación cultural y la lengua. Los trabajadores del ILC desarrollan material didáctico, fundan grupos para promover el habla de la lengua e implementan talleres de capacitación docente, entre otras cosas:

Están en proceso de adquisición del idioma. Mañana vamos a empezar un ciclo de formación de comunicación oral y escrita en el nivel básico para los maestros, para concretizar que ellos manejen; en ese afán estamos con el director, vamos a llamarlo. Lo que necesitamos es potenciarles más ¿no? y en ese apoyo va a estar el ILC (Cartagena Á. , 2019).

Por su parte, los Tsimane'-Mosetén de la TCO Pión Lajas no han logrado concretar la creación de su ILC:

Nosotros también queríamos hacer un consejo educativo, aquí deberíamos de tener un ítem de ILC, Instituto de Lengua y Cultura, haciendo textos, investigando, incentivando las danzas, incentivando también los profes, toda la, pero es depende de organizando de la organización, tampoco, no se mueven, pues ¿no? El CRTM no, no... no ha pedido eso. Así es (Caimani, 2019).

Clemente Caimani, investigador Tsimane'-Mosetén, argumenta que el trabajo realizado por las personas encargadas de la educación, como las contratadas a través del ILC, puede impulsar la valorización de la lengua:

No hay un seguimiento de alguien que impulsara como un director, director de un núcleo o distrital, de un, la organización misma podía decir: "está en una lengua, en una lengua, una comunidad que habla y siente la lengua", no, no hay tal cosa ¿no? (Caimani, 2019).

Así como una ley no es suficiente para asegurar la sostenibilidad, los ILC tampoco son la panacea para la EIB. Incluso cuando estas instituciones han trabajado para promover su lengua y su cultura, el esfuerzo realizado hasta el momento no es suficiente. En específico, algunas personas Takana consideran que el ILC se debe de organizar mejor y comprometerse más:

El ILC, pues, debería organizar, pues. Hace un tiempito han dicho: "vamos a hacer esos nidos familiares para que cada aspecto en el idioma, vamos a hacer algo en familia", pero nadie ha empezado todavía. Ellos son los que tiene que moverse. Los del ILC. El CIPTA también, está también vinculado con ellos (Chao, 2019). Entonces, como dice la profe: "no hay un compromiso real de las autoridades", no hay así un apoyo, que digamos, vengan, digamos, el ILC. Los técnicos del ILC no vienen, digamos, a decir: "bueno, esto se hace así, esto es así, esto podemos hacer", no, no vienen ¿no? (Medina & Valdés, 2019).

Para concluir, la sostenibilidad institucional de los proyectos pasa más por las sinergias que se logren crear con las autoridades de gobierno; por lo cual analizar la participación de los Pueblos se vuelve más complicado. No obstante, la creación de los ILC demuestra la voluntad que las dirigentes indígenas de cada Pueblo han tenido. Incluso, es requisito de los ILC que las personas contratadas sepan leer y escribir en la lengua local, por lo cual el ILC Takana y el Tsimane' sólo cuentan con personas indígenas de la Amazonía; dicha situación permite revisar el trabajo que cada Pueblo realiza en pro de la sostenibilidad institucional y sociocultural.

Ahora bien, para asegurar la sostenibilidad sociocultural se busca la formación y fortalecimiento de recursos humanos locales, así como la participación de las y los socios beneficiarios para lograr el cumplimiento de objetivos. En ese sentido, el componente de capacitación docente del EIBAMAZ apuntaba directamente a la capacitación del recurso humano; incluso, como se aprecia en el apartado del componente de investigación, el PROEIB Andes abogó por el fortalecimiento de las capacidades de los investigadores

amazónicos. Ambas situaciones potenciaron la sostenibilidad cultural del proyecto. También habrá que recordar que las propias Organizaciones indígenas juegan un papel fundamental en la sostenibilidad sociocultural del EIBAMAZ.

Entonces, el EIBAMAZ buscó capacitar a otras personas como líderes o investigadores indígenas jóvenes para que continúen el trabajo de la EIB, de hecho, durante el proyecto participó el sobrino de Clemente Caimani, indígena capaz de hablar y escribir el Mosestén:

Necesitaba dos personas para que hagan investigación. Entonces, ya no teníamos una persona, había otro, el sobrino de Clemente[...] Entonces, eh, bueno, tuvimos un... varios inconvenientes con él, eh, no me fue puntual, lo retiramos del programa, del proyecto, Clemente aun quedó (Ara, 2019).

Desde ese momento, el posible sucesor de Clemente Caimani como investigador indígena Mosestén no continuó apoyando esfuerzos del EIBAMAZ. Esto se transformó en un reto para la sostenibilidad sociocultural del EIBAMAZ; sobre todo se convirtió en un problema para pueblo Tsimane'-Mosestén, ya que cada vez quedan menos sabios y sabias capaces de transmitir sus conocimientos de manera oral o escrita, y, cada vez son menos los jóvenes interesados en trabajar con la escritura de su lengua.

Por un lado, para el pueblo Tsimane'-Mosestén resulta en extremo ventajoso contar con personalidades como Clemente Caimani, personas que pueden aportar a los proyectos, asegurar su sostenibilidad y rescatar la lengua junto con la cultura del pueblo. Por el otro lado, saber que sólo queda un sabio con las cualidades de Clemente resulta peligroso; no sólo para la sostenibilidad sociocultural, pero para la cultura Tsimane'-Mosestén.

En la misma línea, existe un miedo en particular por parte de Felipe Mayer, director del CENT al recordar que cada vez existen menos personas capaces escribir la lengua originaria y que estén dispuestos a investigar, compartir o trabajar sobre la cultura del pueblo Tsimane':

Por eso yo digo: "si yo me muero, ya no hay otra gente que...". ILC, Luciano, tal vez, participó mucho, pero no es, no habla como yo; y, no quieren hablar porque a veces vienen los alumnos para investigar, los del colegio, no quieren dar, a mí no más me mandan: "vayan a buscar a Felipe". No quieren hablar de su cultura, parece que quieren olvidarse ¿no ve? ese quiere decir; porque, si yo me muero, nadie va a dar (Mayer, 2019).

Esta es una situación que requiere particular atención, el miedo es entendible, cada vez más lenguas indígenas desaparecen y cada vez más jóvenes transitan para olvidar sus orígenes; a pesar de esto, el Pueblo Tsimane' continúa haciendo su trabajo. Integrantes del ILC Tsimane' y del CENT como Marino, Luciano y Asencio siguen esforzándose en pro de la lengua y cultura Tsimane': "Un año apoyar EIBAMAZ, a eso ya terminó; pero seguían apoyando los técnicos, seguían para mejorar nuestro currículo. Ahora está Marino y Luciano, José Cari, Nelson" (Maito & Maito, 2019).

De hecho, a pesar del miedo que Felipe Mayer pueda tener de cara al futuro, también es consciente de que el pueblo Tsimane' trabaja para fortalecer sus conocimientos y su cultura:

A veces dicen: "¡Ay! de los Tsimane' vamos a rescatar el conocimiento" ¡No! a mí no me gusta esa, rescatar, no está, si no está muerto nuestro conocimiento del Pueblo, tal vez de los otros Pueblos indígenas ¿no? de los otros indígenas, de nosotros no, de nosotros es fortalecer no más; porque sigue viva, nosotros hablamos, pues, practicamos y hacemos todavía, utilizamos todo, siempre utilizamos, por eso yo, en mis libros dice: "es fortalecer nuestros conocimientos, nuestro cultura" (Mayer, 2019).

De esta manera, a través del trabajo del personal del CENT, del ILC Tsimane' y del GCT, la sostenibilidad sociocultural del EIBAMAZ en el pueblo Tsimane' se ha mantenido. Felipe Mayer potenció sus habilidades durante el proyecto, mientras que Luciano Roca aprendió y se capacitó; al finalizar el proyecto, personas como Marino y Nelson han recibido la tutela de Felipe. Esto asegura que, por lo menos, queda una generación de investigadores indígenas Tsimane' dispuestos a trabajar a favor de su cultura y compartir sus conocimientos.

Por su parte, el pueblo Takana contaba con investigadores indígenas que aportaban sus conocimientos para alcanzar los objetivos; sin embargo, a diferencia de los pueblos Tsimane' y Masetén, el equipo sufrió cambios constantes entre los miembros que se involucraron de manera directa en el proyecto.

Para empezar, el primer investigador del pueblo Takana, Vicente Beyuma, se ganó el apodo de Takana Errante y al terminar el primer año del proyecto se retiró. Después, el proyecto consiguió el apoyo de Eladio Chao y de Ángel Cartagena; Eladio trabajó hasta que terminó el proyecto, mientras que Ángel

duro poco menos de un año y pasó a formar parte del Ministerio de Educación, continuó apoyando los esfuerzos de EIBAMAZ, pero como técnico de Unicef.

Por último, Don Eladio solicitó que Don Leonardo Marupa lo apoyase para poder terminar el trabajo del nuevo diccionario Takana que se publicó durante el último semestre del proyecto. En total, cuatro figuras distintas desempeñaron el trabajo de investigador indígena.

Lamentablemente, Don Leonardo Marupa falleció hace poco, Vicente Beyuma no ha vuelto a involucrarse en los procesos educativos del pueblo Takana y Don Eladio Chao optó por alejarse de las escuelas y de la investigación de la cultura y lengua Takana: “Que era Don Leonardo Marupa, que ya es finado; con él, ya, él ya me ha ido a ayudar ya casi lo último. Ya, yo, terminado el proyecto me desvinculé yo de todo ya; yo me he dedicado a mi familia” (Chao, 2019).

Esta situación complica la posibilidad de que los investigadores indígenas Takana den sostenibilidad sociocultural al proyecto. De todos los participantes involucrados, únicamente Ángel Cartagena continua en activo; afortunadamente es el coordinador del ILC del pueblo Takana, y, ahora está trabajando en la visibilización y sensibilización de la cultura y la lengua Takana. No obstante, la preocupación es la misma que el Pueblo Tsimane'-Mosetén, qué pasará cuando Clemente Caimani y Ángel Cartagena ya no puedan compartir sus experiencias.

Ahora bien, el proyecto EIBAMAZ apostó a la sostenibilidad sociocultural al capacitar docentes. Para iniciar con el caso de los Tsimane'-Mosetén; actualmente no quedan maestros o maestras capacitadas por el proyecto en la comunidad de Asunción. La última fue la Profesora Virginia Hualico:

La Profesora Virginia se capacitó bastante, ella sabía bien, ha insertado, mira, hasta machetero, insertado, ha apoyado danzas típicas acá, pero fue cambiada y ahí dejó (Caimani, 2019).

No obstante, Clemente Caimani, como lo hizo durante el proyecto, tiene todavía mucho que aportar. El Profesor Juan Quipe, dice que están buscando la manera para que Don Clemente pueda apoyar en el salón de clases y

promover la educación en lengua Mosestén; esto podría resultar positivo, sin embargo, existen dos grandes retos que limitan la posibilidad:

A posterior será septiembre-octubre vamos a planificar, por lo menos, una semana en donde vamos a utilizar este libro en idioma, ya. Él lo va, hasta nosotros los profesores vamos a aprender ¿no? lo básico primero, abecedario tenemos que saber dice él, después palabras, ya, para formar oraciones a lo que me dijo ¿no? Don Clemente (Quipe, 2019).

El primer reto se refiere a la normatividad por parte del gobierno y los requisitos con los que los docentes deben de contar para dar clase; el segundo reto es el del pago la manutención de Don Clemente, al no poder trabajar como docente pagado por el Estado, la remuneración por su trabajo queda pendiente. Tampoco se puede esperar que una sola persona de sostenibilidad sociocultural a todo un proyecto.

Por su parte, el pueblo Takana, gracias al impulso de los docentes, comienza a retomar valores culturales, ahora los actos cívicos cuentan con intervenciones en lengua Takana, ya sea recitar poemas o cantar canciones. Quedan algunas maestras y maestros que fueron capacitados durante el EIBAMAZ; destacan los casos de Miriam y Sandra Cartagena, dos maestras que impulsan las clases con contenidos culturales.

Habría que aclarar que ambas se consideran Takana, por su parte el Profesor Wilfredo Valdés es del altiplano, pero lleva más de 30 años viviendo en Tumupasa y tiene familia Takana; de acuerdo con varias personas entrevistadas, este es el tipo de maestras y maestros que los proyectos de educación deben apoyar, personas que se identifican con la cultura y la promueven, aparte de que se piensa que ellas no migraran.

La situación Takana refleja que la sostenibilidad sociocultural es posible; sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados por los docentes, todavía existe mucho por hacer en cuestión de la educación intercultural bilingüe. Ningún salón de clase cuenta con el idioma Takana como lengua de instrucción, o sea, todas las clases se pasan en castellano; de hecho, parece que ningún maestro sabe hablar la lengua, tampoco los niños. Por el momento se está enseñando a contar, a saludar y a recitar, pero falta mucho para poder ver la lengua viva en el aula.

Por otro lado, los docentes Tsimane' se sienten confiados del trabajo que han realizado y del que continúan haciendo. Por ejemplo, el profesor Julián Roca recuerda que él y otros seis docentes capacitados durante el EIBAMAZ siguen pasando clases:

Mi compañera Cecilia, ha participado, ella trabaja, creo que en Moseruna, allá trabaja ella, ahorita, ahorita está trabajando ella allí; y, Ernesto Maito que trabaja acá en la central Tacuaral del Mato. Mauricio Maito también y su mujer, su señora también; ellos ahorita, en este año 2019, ellos están trabajando en [Cero Ocho], los dos, allá. Eh, había otro con, no me, Alameda, ella ahorita 'ta trabajando ¿cómo se llama el profesor? Leandro Alameda, también estaba en ese, en ese proyecto, capacitando se, ahora él está trabajando en la comunidad de La Cruz. Y, Sergio Roca, mi primo también, él está trabajando allá, en la unidad educativa [Canaán], sector, allá, Yucumo, ese sector está trabajando (Roca, 2019).

A pesar de que el proyecto no capacitó a toda la población Tsimane', Felipe Mayer, dirigente del CENT, sabe que contar con 100 docentes Tsimane' permite implementar la educación intercultural bilingüe en más comunidades, o sea, se le pueden enseñar a más niñas y más niños indígenas:

Empezaron los dirigentes, empezaron las autoridades, mira desde Cochabamba nos apoya, nos apoyaron en capacitación y cómo pedir este programa para salir más adelante ¿no? Entonces, gracias por estos dirigentes, gracias que hemos hecho esto, ahora ya somos profesionales, ya somos más de 100 maestros entre hombres y mujeres. Entonces, ahora ya tenemos curso, eh, antes, eh, enseñábamos en las comunidades solamente de primaria, ahora, ya, tenemos seis centrales, con seis directores estamos trabajando, más de 279 maestros entre intercultural, eh, cambia y Tsimane' (Mayer, 2019).

Lamentablemente, a pesar de los esfuerzos realizados durante el EIBAMAZ, los nuevos requisitos para acreditarse como docente sí han mermado la capacidad de los Tsimane':

Cuando, cuando no hablaban, pues, de normalistas, nada todavía, nada, recién, no más, eso ha salido, normalistas. Por eso que los profesores, los interinos, interinos han sacado, tienen que ser normalista, recién han ingresado el normalista (Tayo, 2019).

Sin importar esa situación, el pueblo Tsimane' sigue trabajando para sobrepasar estos problemas y cada vez hay más profesores que se titulan como Normalistas, Cecilia y Ernesto Maito comentaron que David y Florentina, par de estudiantes que estaban en primaria durante la implementación del EIBAMAZ, se han titulado de las Universidades Pedagógicas y ahora dan clase en las comunidades Tsimane'.

Es importante destacar y recalcar que la sostenibilidad sociocultural del proyecto en el pueblo Tsimane' es notable. Los investigadores indígenas

continúan trabajando, la mayoría de los docentes capacitados siguen impartiendo clases y las organizaciones relacionadas al tema educativo trabajan constantemente.

Para continuar con la participación del pueblo Tsimane'. Durante el trabajo de campo de la investigación, y, antes de entrar a la TCO Tsimane', Felipe Mayer, investigador indígena, optó por ir a conocer las instalaciones del Gran Consejo Tsimane' en el pueblo de San Borja; ahí se presentó la oportunidad de platicar con la actual presidenta de la organización.

Dentro de la conversación, lo más interesante resultó ser que el Pueblo estará promoviendo a Cándido Nery, presidente del GCT durante la implementación del EIBAMAZ, como candidato a la diputación en las próximas elecciones de octubre; asimismo se versó sobre la estación de radio OREP 105.5 FM., una estación producida por los Tsimane' en lengua originaria.

Ambas cuestiones dejan ver que el Pueblo cuenta con una organización sólida y activa; de hecho, el día de la visita, sábado 24 de agosto del 2019, había más de 200 personas en la central del GCT, estaban cocinando asado para celebrar la candidatura de su diputado. La candidatura y la estación de radio demuestran que la organización del Pueblo Tsimane' es sólida, eso ha permitido dos cosas.

La primera es que los investigadores indígenas involucrados en EIBAMAZ y los nuevos investigadores participan de manera directa para potenciar el alcance de los resultados del proyecto y otorgar sostenibilidad a los esfuerzos del EIBAMAZ. La segunda es que el GCT se posiciona como una organización indígena capaz de coordinar todo tipo de proyectos y consolidar instancias dependientes de la organización, como el ILC y el CENT.

El contraste que existe entre las organizaciones indígenas Tsimane', Takana y Tsimane'-Mosetén es notable. Por un lado, los Takana reconocen que en San Borja se trabaja arduamente y se trabaja en serio; mientras que al CIPTA le falta un poco de compromiso para recuperar la cultura y la lengua:

Porque sus autoridades apoyaban y el municipio les apoyaba, esas autoridades estaban más metidas, más comprometidas con el proyecto y con la recuperación de lo que es la cultura. Cosa que de repente aquí, no por hablar mal, nos falta un poco más que las mismas autoridades se involucren en el hecho y para cambiar

esa realidad y recuperar lo que es nuestro ¿no? Yo creo que, con la ayuda de ellos, más comprometida, podemos recuperar lo que es nuestro, involucrando a toda la comunidad educativa; empezando lo que es subalcaide, corregidor, la ILC, el CIPTA, que es la organización más responsable de la recuperación de lo que es la cultura y la lengua Takana. Eso sería (Medina & Valdés, 2019).

Por el otro lado, los testimonios de los dirigentes del CRTM dejan ver que la organización está pasando por un proceso de desarticulación que merma el trabajo realizado:

Nosotros como territorio nos hemos dormido, mucho la dirigencia, en su mayor, el que tiene que hacer gestiones, no es el responsable de educación de la organización, es el presidente, porque el presidente tiene la mayor potestad, ahí, para hacer los contactos, él tiene la muñeca para poder hacer gestiones; entonces, se tiene que hacer gestiones para poder, no sé cómo, hacerle ver la realidad al ministerio (Ara, 2019).

Incluso, Eloi Sarabia y Fernando Cubo, dirigentes del CRTM, comentaron que los dirigentes de la organización ya no atienden a la central periódicamente y solo asisten cuando algún caso especial lo amerite, por el momento, solo ellos dos se presentan diario a las oficinas de la organización y promueven la agenda de la TCO Pílon- Lajas. Por si fuera poco, el CRTM tiene un historial de desarrollo organizativo incipiente:

En 1991 se crea el Consejo Regional Tsimane' Mosetén [...] Por diferentes razones, como ser falta de representatividad de las comunidades de la TCO, el CRTM se disuelve en 1997 y nuevamente se restaura en el 2001. Actualmente, el CRTM posee un desarrollo organizativo aún incipiente para la gestión ambiental y el uso sostenible de su territorio, lo cual es fundamental para asegurar que sus comunidades puedan tener condiciones favorables de participación económica, social y política en el escenario regional (SERNAP-CRTM, 2009, pág. 65).

Para concluir con la sostenibilidad sociocultural, tanto la fortaleza de las organizaciones, como el compromiso de los individuos han marcado la diferencia entre un Pueblo que sólo busca fortalecer lo que ya tiene y entre dos Pueblos que buscan rescatar su cultura. Aun cuando el gobierno a desamparado a los tres Pueblos y cuando el EIBAMAZ se implementó de la manera más equitativa posible, sí existe una diferencia entre la sostenibilidad que presenta el Pueblo Tsimane' y la que se refleja con los Takana y los Tsimane'-Mosetén.

Por último, una de las mayores riquezas del EIBAMAZ fue el registro textual y audiovisual de la mayoría de los saberes y conocimientos de los Pueblos indígenas. Pocas veces en la literatura sobre sostenibilidad se puede encontrar mención acerca del resguardo de información y la importancia de

preservar tal conocimiento. Durante las entrevistas, algunas personas mencionaron que tanto los Pueblos como las personas interesadas en aprender sobre ellos se ven beneficiados de los materiales publicados:

Ahora estoy bien agradecido del, del proyecto EIBAMAZ, porque nos apoyó con un sueldito y hemos dejado un libro ¿no ve? un libro, en ese se queda hasta, hasta olvidarse ¿no? porque está en el libro, ya, todos nuestros conocimientos, está traducido, a los que interesan pueden, va a servir para ellos ¿no ve? porque hablan español, van a leer en español, los que son Tsimane', ya, pueden leer porque nuestro idioma ¿no? (Mayer, 2019).

En ese sentido, la sostenibilidad de proyectos se entiende como la continuación de los beneficios e impactos positivos después de la fecha de conclusión del proyecto; por lo cual, mantener accesible la información generada durante el EIBAMAZ forma parte de la sostenibilidad del proyecto:

Bueno, creo que, una de las cosas más importantes que se tienen que hacer con los pueblos indígenas es justamente registrar, registrar su conocimiento, registrar las actividades culturales que tienen, todos esos saberes que no parecen tan importantes, hay que registrarlos. Ahora, el material audiovisual tiene ese beneficio, primero de registrar, no solo para la comunidad, sino también para las personas de la ciudad, para otros estudiantes, es como dejar un antecedente de ese lugar, de lo que sabían, de lo que saben y de lo que se puede encontrar ahí (Jiménez, 2019).

Para concluir con la sostenibilidad del EIBAMAZ depende en gran medida del grado de organización del pueblo a través de su organización Indígena. Por ahora, el caso Takana quedaría a la mitad del grupo, ya que cuenta con ILC, pero no tiene CEPO; la organización sigue trabajando periódica y constantemente, pero no cuenta con candidatos a puestos públicos o algún medio de comunicación masivo. Los Tsimane'-Mositén cuentan con mayores retos y dificultades, su organización sigue siendo frágil, no cuenta con ILC o CEPO; y, su TCO se encuentra dividida en cuatro municipios y dos departamentos. Por su parte, los Tsimane' se destacan porque cuentan con un GCT activo y pujante, la TCO Tsimane' se administra únicamente desde San Borja, cuentan con CEPO e ILC; incluso, los participantes del EIBAMAZ siguen comprometidos con la cultura y educación de su pueblo.

Conclusión

Un compañero Takana se levanta y dice: "eh, que el pasado, el EIBAMAZ ha mandado investigadores de la universidad a los pueblos indígenas, se ha trabajado con ellos". Y él ha pedido: "¿por qué no vuelve a hacer lo mismo? ¿por qué ya no se manda? porque para nosotros es, ha sido útil ¿no?". Él ha reclamado el trabajo del EIBAMAZ; yo creo que eso es una muestra que, con problemas, con aciertos, etcétera, ha habido un impacto. Los Pueblos no dirían: "queremos que vuelvan", si no estuvieran de acuerdo con que ha sido de algún beneficio ¿no?" - Plaza, 2019.

Para iniciar con la recapitulación de los principales resultados, importante resulta recordar que la participación y la sostenibilidad de los proyectos están ampliamente relacionadas. En el caso de los proyectos de educación intercultural bilingüe en la Amazonía boliviana la participación alcanza niveles de participación interactiva; encontrar algún proyecto de cooperación internacional que haya alcanzado un nivel de autodesarrollo tendría muchas lecciones y prácticas provechosas por compartir.

Por otro lado, la sostenibilidad de proyectos en educación intercultural bilingüe sólo se da en un par de facetas; alcanzar la sostenibilidad económica o ambiental resulta bastante complicado. Aun así, los proyectos de educación intercultural bilingüe podrían considerarse sostenibles cuando la sostenibilidad institucional y sociocultural continúan beneficiando a los participantes.

Otro resultado de la investigación fue aclarar que las organizaciones indígenas son fundamentales; tanto para la gestión de sus territorios y agendas, como para los proyectos de cooperación. En específico, para la gestión de la EIB en los Pueblos de la Amazonía boliviana los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios y los Institutos de Lengua y Cultura pueden aportar bastante; de otro modo, las organizaciones indígenas deben redoblar sus esfuerzos con tal de asegurar una educación pertinente.

Ahora, de la revisión bibliográfica se rescató que en ningún proyecto de cooperación se puede dejar de lado que los pueblos indígenas siguen sufriendo discriminación sistémica; esto los vuelve particularmente vulnerables, sobre todo a las niñas y los niños. Tampoco se puede olvidar la diversidad cultural, lingüística y geográfica; ya que dicha heterogeneidad crea escenarios particulares para cada pueblo. Al principio de la investigación se creía que la adaptación de proyectos en educación intercultural bilingüe a cada

contexto los convertía en exitosos; pero, resultó que la participación también juega un rol importante.

Otra lección importante de la bibliografía es que la cooperación internacional, sobre todo en países como Bolivia, es infinitamente necesaria. Afortunadamente para la educación intercultural bilingüe boliviana, durante los años ochenta, noventa y el principio del siglo XX, se apoyó bastante a los pueblos indígenas; por lo cual se crearon programas como el PROEIB. A raíz de los buenos resultados obtenidos, en 2005 se planea el EIBAMAZ; éste contó con presencia en tres países y 17 pueblos indígenas. Incluso se financiaron más de € 6,000,000 (seis millones de euros). Quizá no haga falta desarrollar proyectos con tal magnitud, pero la cooperación debería seguir impulsando esta agenda.

Continuando, durante el desarrollo protocolo de investigación se planeaba analizar la participación de todos los actores involucrados en el EIBAMAZ: Unicef, Finlandia, Ministerio de Educación, PROEIB Andes, organizaciones indígenas, Investigadores y comunidades. Al terminar la investigación resulta obvio que eso era demasiado ambicioso. Por motivos de accesibilidad, tiempo y contactos, se decidió enfocar el PROEIB Andes, las organizaciones, los investigadores y las comunidades indígenas.

En el mismo sentido, la investigación se realizó sólo con tres pueblos indígenas, y no con los cinco que participaron en el EIBAMAZ. Otra situación que cambió a raíz de la práctica institucional fue que, al haber pasado siete años del término del proyecto, analizar la participación durante la implementación, planeación o evaluación se complicó un poco; pero se pudo obtener información sobre la sostenibilidad del EIBAMAZ. En ese punto, se decidió analizar la participación indígena junto con sostenibilidad del proyecto EIBAMAZ.

Al término del trabajo de campo, se sistematizó y analizó la información obtenida de las entrevistas. Los principales hallazgos se contrastan con lo identificado por la evaluación hecha por la Universidad del Sur de California. Entonces, el primer hallazgo de la Universidad del Sur de California precisó

que la investigación comunitaria y el material didáctico desarrollados promovieron un nivel de participación nunca visto; las autoras de la evaluación no indagaron sobre cómo midieron dicha participación.

Por eso, la investigación presentada en esta tesis utilizó la escalera de Geilfus para determinar el nivel de los participantes del proyecto. La participación de las comunidades, incluidas las niñas, los sabios y las responsables de familia, alcanzó un nivel medio; esto por lograr posicionarse en el peldaño de participación por incentivos, éste se encuentra en la cuarta posición de siete posibles.

En cuanto a la participación de las organizaciones indígenas, éstas alcanzaron un nivel medio alto al participar de manera funcional; el escalón de participación funcional es el quinto de siete. Por último, los investigadores indígenas y los docentes del pueblo Tsimane' lograron subir hasta el sexto peldaño; ellos participaron de forma interactiva, aprendiendo de los procesos del proyecto, pero también enseñando y mejorando la implementación del EIBAMAZ.

Además, esta investigación aclara que, para lograr procesos participativos positivos, o niveles nunca vistos de participación como plantea la Universidad del Sur de California, se necesita de una serie de factores; éstos pueden ser la inclusión de la diversidad, legitimidad o la combinación del *expertise* local con el profesional. Aparte, para potenciar los procesos participativos se espera que los participantes apoyen por el periodo más extenso posible; también se necesita que las organizaciones de los pueblos sean sólidas y que se involucren activamente en las decisiones de los proyectos.

La participación en el EIBAMAZ incluso se utilizó para superar retos como el extractivismo de conocimientos. El proyecto logró incentivar la participación de los pueblos a través de cuatro estrategias puntuales; la primera fue la innovación de los investigadores pares. La segunda estrategia fue la remuneración que los indígenas recibieron por sus esfuerzos; la tercera fue la indiscutible participación de la organización indígena para coordinar eventos y tomar decisiones. La última estrategia fue la promesa de la devolución de los

saberes y conocimientos originarios en forma de libros, textos, cartillas, material escolar y registros audiovisuales.

Otro factor merece mención especial es la participación de las investigadoras académicas; éstas se involucraron como Buenas Facilitadoras. Los investigadores académicos demostraron que sus cualidades promovieron un nivel de participación nunca visto. Cualidades como el compromiso, trabajo arduo, responsabilidad, honestidad, confianza, creatividad, flexibilidad y paciencia se manifestaron a lo largo de la implementación del proyecto.

El segundo hallazgo de la evaluación de la USC explicó que la capacitación de docentes no fue suficiente para garantizar el uso efectivo de los materiales desarrollados; esto es cierto. Quizá, el componente que enfrentó más complicaciones fue el de capacitación docente. Se pueden enlistar los siguientes retos: la migración, la falta de conocimiento por parte de los docentes sobre las culturas y lenguas locales, los requisitos para la acreditación de maestras profesionales, la falta de una guía clara por parte del Ministerio de Educación, incluso la discriminación de los docentes hacia las culturas indígenas. El escenario que presentaban estos desafíos era bastante adverso; pedir que se lograran utilizar de forma adecuada los materiales didácticos pudo haber sido demasiado.

El tercer hallazgo de la Universidad del Sur de California puntualizó que las escuelas incrementaron el uso de sus lenguas originarias. Esto pudo ser cierto en Ecuador o Perú; pero en Bolivia ninguno de los tres pueblos visitados demostró un cambio sustancial comparado a la línea base del proyecto. Los Tsimane' siempre han contado con un alto grado de fidelidad lingüística, aparte cuentan con docentes Tsimane' que pasan clases en lengua; esto antes y después del proyecto.

Por su parte, los Takana no hablan la lengua desde hace un par de generaciones, los docentes tampoco practican el Takana y las clases se dan en castellano; lamentablemente, el EIBAMAZ no incrementó el uso de la lengua. Y, los Tsimane'-Mosetén cuentan con un alto grado de fidelidad lingüística; pero, no tienen un solo maestro amazónico, esto ocasiona que las clases se

impartan en castellano. Al no poder capacitar docentes en lengua Mosestén o no formar docentes Tsimane'-Mosestenes, el EIBAMAZ tampoco incrementó el uso de la lengua dentro del aula.

A modo de paréntesis y retomando la participación de los investigadores indígenas y la fidelidad lingüística, queda pendiente analizar la lectoescritura de las lenguas aquí presentadas; esto porque la escritura es algo muy especializado, en ocasiones poco conocido y sentido por los hablantes indígenas. Pero, existen intelectuales indígenas que promueven la escritura de sus lenguas con esperanzas de preservar los conocimientos a largo plazo.

El cuarto hallazgo de la Universidad del Sur de California manifestó que el programa trascendió a la población objetivo y generó un impacto regional o nacional. Este hallazgo cuenta con doble filo, por un lado, tanto los investigadores indígenas como los investigadores académicos se beneficiaron bastante. Durante la implementación del EIBAMAZ se consolidó la creación de ILC Takana y Tsimane'; también se aprobó la Ley 070. Incluso, la investigación realizada por el EIBAMAZ queda como información útil para todas las personas y como patrimonio. Por el otro lado, el problema que las autoras destacan es que el impacto positivo del proyecto aconteció fuera del aula; aun cuando la interculturalidad es materia de toda la sociedad, la educación intercultural bilingüe forzosamente pasa por los salones de clase, esto se puede considerar como una carencia del EIBAMAZ.

Por último, el quinto hallazgo de la Universidad del Sur de California expresó que la sostenibilidad del proyecto y su impacto futuro dependerá de la voluntad política de los Estados. En este sentido, se destaca que la sostenibilidad económica es casi nula y sí pasa mucho por lo que el Estado boliviano o la cooperación internacional puedan hacer. Por otro lado, la sostenibilidad institucional cuenta con la Ley 070 y con el mantenimiento de los CEPO y los ILC por parte del Estado; lo cual es positivo. Pero, los trabajadores ministeriales, al igual que los docentes acreditados, necesitan más conocimientos sobre la diversidad y particularidad Amazónica.

Habrá que aclarar que la sostenibilidad sociocultural no depende de lo hecho por el Estado; pues, es trabajo de los Pueblos, de las comunidades, de los docentes, de las organizaciones indígenas, de los CEPO y de los ILC. Específicamente, se necesita de los investigadores, de los dirigentes y de los docentes amazónicos. Los retos más grandes para la sostenibilidad sociocultural son la pérdida de sabios y sabias indígenas; así como la extinción de las lenguas y culturas por falta de transmisión intergeneracional.

Una propuesta de esta investigación es propuesta de la Sostenibilidad de la información. En 2019, dentro de los pueblos y las aulas la sostenibilidad de la información es casi nula; los materiales impresos casi no existen debido al descuido, el desgaste de la geografía y el robo o pérdida. Pero, los materiales fabricados con insumos locales se siguen produciendo y utilizando en clases. Por último, la Biblioteca del PROEIB andes cuenta con 77 publicaciones digitales para que cualquier persona acceda a ellas.

Ahora bien, la hipótesis de esta investigación era que el Proyecto EIBAMAZ se implementó de manera equitativa, en términos de gestión y distribución de recursos disponibles, en cinco pueblos indígenas de la Amazonía boliviana; sin embargo, la participación de cada pueblo fue determinante para el cumplimiento de objetivos y la sostenibilidad de los resultados del proyecto.

En efecto, el apoyo se distribuyó lo más equitativo posible; se implementaron investigadores académicos para cada pueblo, se capacitó al mismo número de docentes en cada pueblo, se contrató y pagó a todos por igual. Debido a tal apoyo, la participación ocurrió, en términos generales, en el mismo nivel para los Tsimane', Takana y Masetén; sin embargo, la falta de participación de los Cavineño y los Movima sí afectó el alcance de los objetivos.

Se debe destacar que el PROEIB realizó tal esfuerzo que, a pesar de los distintos problemas enfrentados por cada pueblo, no hubo mayor diferencia en la implementación o en el cumplimiento de objetivos del EIBAMAZ para los pueblos Tsimane' Takana y Masetén. Empero, al finalizar el proyecto, la

fortaleza Tsimane' no se puede comparar con los Takana o Tsimane'-Mosetén. La sostenibilidad del proyecto en el pueblo Tsimane' tiene mucha más presencia que en los otros dos casos.

Dicho esto, se puede concluir que la hipótesis sí se cumplió. El proyecto se implementó equitativamente, la falta de participación de los pueblos Movima y Cavineño obstaculizó el alcance de los objetivos del proyecto; incluso, los tres pueblos estudiados a profundidad presentaron diferencias notables al momento de comparar la sostenibilidad del EIBAMAZ en sus escuelas.

Entonces, a pesar del gran esfuerzo del PROEIB Andes y de la gestión de la Unicef, la calidad de participación de cada pueblo, demostrada en la fortaleza de su organización indígena y del compromiso de sus participantes, sí tuvo un impacto diferenciado en el cumplimiento de objetivos y en la sostenibilidad del proyecto.

A modo de propuesta se presenta un diagrama con recomendaciones a la hora de realizar una planeación y diagnóstico para un proyecto de educación intercultural bilingüe. Antes de eso, habrá que recordar que los niños son importantes y el foco de los proyectos de educación intercultural bilingüe. Así como la investigación en el EIBAMAZ se planteó para, por y desde los pueblos; los proyectos de educación intercultural bilingüe se deben plantear para, por y desde la niñez indígena.

Asimismo, los proyectos con procesos participativos con pueblos indígenas deben de comprender el grado de fortaleza de las organizaciones con las que buscan trabajar. De ese modo se podrá determinar si se realizan proyectos de interculturalidad que fortalezcan las organizaciones o si se implementan proyectos de educación intercultural bilingüe que mejoren la calidad de la educación.

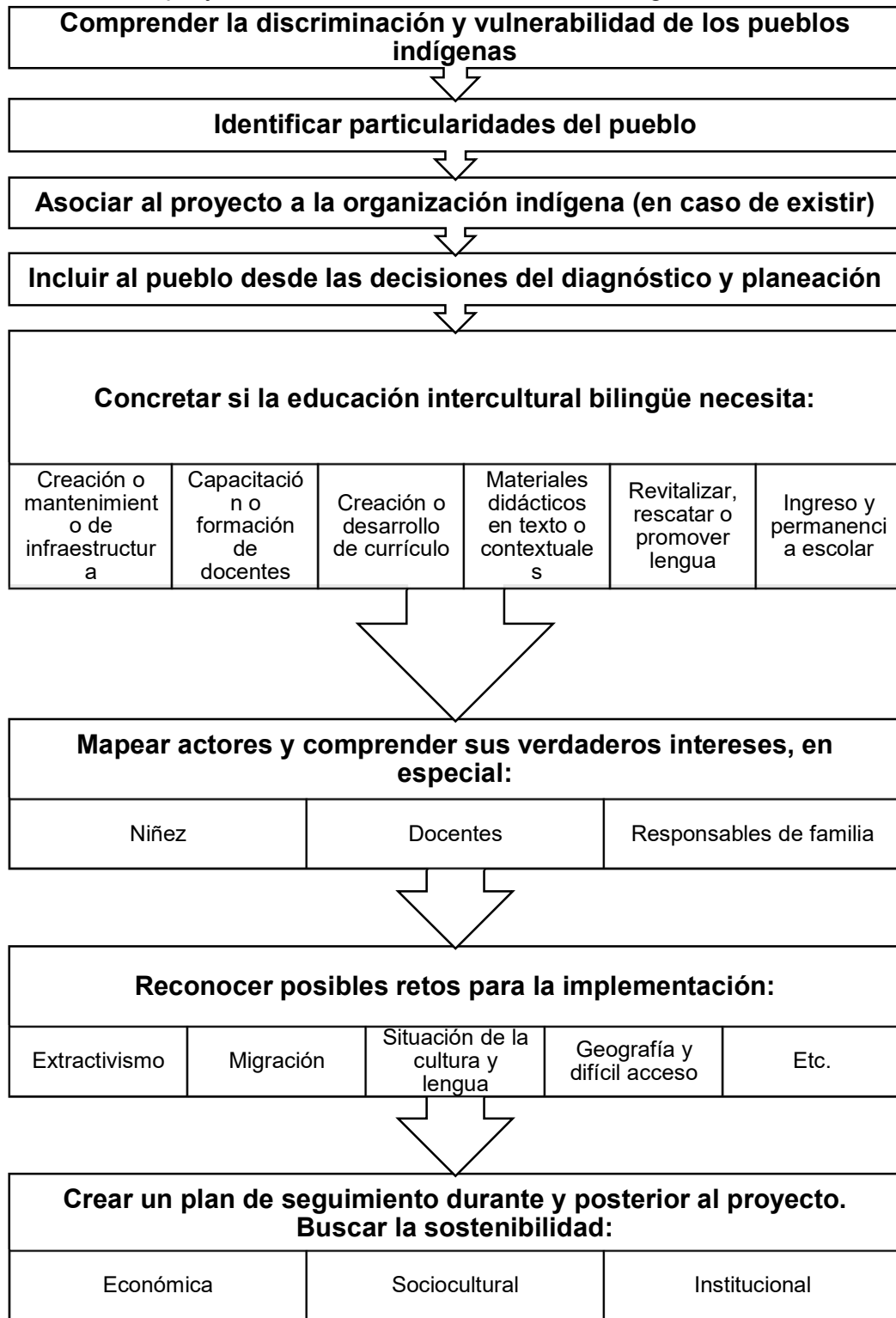
Por último, siempre habrá que identificar la realidad del pueblo con el que se quiere trabajar. Con proyectos de educación intercultural bilingüe que busquen apoyar a varios Pueblos a la vez se debe considerar la heterogeneidad del grupo; y, para tratar de que todos alcancen la meta por igual se debería buscar que los Pueblos cuenten con niveles lingüísticos

parecidos, con docentes indígenas y con organizaciones fuertes. De otro modo, se podrían implementar proyectos de interculturalidad que desarrollen organizaciones sólidas, formen docentes y rescaten las lenguas en peligro. También se podrían considerar proyectos de educación intercultural bilingüe que apoyen la autonomía educativa.

Así durante la planeación y diagnóstico de proyectos interculturales o de educación intercultural bilingüe se recomienda lo siguiente. Por su parte, la implementación, como siempre, necesitará de la flexibilidad y capacidad de adaptación por parte de los socios involucrados:



Diagrama 10. Recomendaciones para la planeación y desarrollo de proyectos de educación intercultural bilingüe



Fuente: Elaboración propia

Como última nota, queda pendiente analizar la alineación entre la agenda propuesta por las organizaciones indígena y los dirigentes de las comunidades con las necesidades de las personas indígenas. Esto sería interesante, ya que aportaría bastante a la discusión sobre la participación indirecta. Incluso se podría obtener información sobre los proyectos impuestos de arriba hacia abajo o propuestos de abajo hacia arriba; también se encontrarían ideas interesantes sobre las probabilidades de apropiación del proyecto.

Otro pendiente fue estudiar a los pueblos Movima y Cavineño; esto con el fin de saber qué pasó realmente con ellos durante el Proyecto EIBAMAZ. Asimismo, entrevistar al personal del Ministerio de Educación y del gobierno de Finlandia terminó irresuelto; contar con el punto de vista de estos actores otorgaría otro tipo de información, quizá no de participación y sostenibilidad, pero sí sobre la operación de proyectos multilaterales, los tecnicismos EIBAMAZ, sobre la gestión y los canales de financiamiento de proyectos.

En cuanto al debate académico sobre la sostenibilidad queda pendiente discutir sobre (i) la temporalidad con la que se juzga a un proyecto como sostenible o insostenible, (ii) la naturaleza de los proyectos y su posibilidad de ser sostenibles, (iii) la complejidad de evaluar todas la aristas de la sostenibilidad, (iv) la capacidad de los receptores de cooperación para crear sostenibilidad y (v) la contradicción entre la sostenibilidad a largo plazo *vis á* *vis* la efectividad, eficiencia e impacto a corto plazo.

Bibliografía

- Caimani, C. (10 de 08 de 2019). Ent_AQB_CC_20190810. (K. Navarro, Entrevistador)
- Chao, E. (21 de 08 de 2019). Ent_TPA_EC_20190821. (K. Navarro, Entrevistador)
- Cartagena, Á. (19 de 08 de 2019). Ent_TPA_AC_20190819. (K. Navarro, Entrevistador)
- Cartagena, N. (21 de 08 de 2019). Ent_TPA_NC_20190821. (K. Navarro, Entrevistador)
- Castro, V., & Pallais, D. (2015). *Inclusive Education in Finland's Development Cooperation in 2004-20013. Case Study: Final Evaluation of EIBAMAZ Programme*. Ministry for Foreign Affairs of Finland.
- Lee Van Cott, D. (2001). *The Friendly Liquidation of the Past: the politics of diversity in Latin America*. Pittsburgh, EEUU: University of Pittsburgh Press.
- Lehm Ardaya, Z. (1998). *Milenarismo y Movimientos Sociales en la Amazonía Boliviana*. Santa Cruz, Bolivia: APCOB-CIDDEBENI-Oxfam America.
- Centro Interdisciplinario PROEIB Andes. (2019). *Inicio*. Obtenido de Centro Interdisciplinario PROEIB Andes: <http://www.proeibandes.org>
- CEPAL. (2016). *Matriz de la Desigualdad Social en América Latina*. Santiago: Naciones Unidas.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2014). *Los Pueblos indígenas en América Latina: avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Santiago, Chile: Naciones Unidas.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (22 de Septiembre de 2014a). *CEPAL*. Obtenido de Los Pueblos indígenas: https://www.cepal.org/sites/default/files/infographic/files/indigenas_esp_anol.pdf

- Comunidad Andina. (26 de Julio de 2002). *SICE-OAS*. Obtenido de Carta Andina para la Promoción y Protección de los Derechos Humanos: <http://www.sice.oas.org/labor/Carta%20Andina.pdf>
- Consejo de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas. (2009). *Observación General No. 20: La no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 2, párrafo 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales)*. Ginebra: ONU. Obtenido de N° 20: E/C.12/GC/20.
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara Parra, A. B. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: Avances y desafíos*. Santiago, Chile: CEPAL, Unicef.
- López, L. E. (2006). *Desde arriba y desde abajo: Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina*. Cochabamba, Bolivia: PROEIB.
- López, L. E., Moya, R., & Hamel, R. E. (2009). Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe. En L. E. López, *Interculturalidad, Educación y Ciudadanía: Perspectivas latinoamericanas* (págs. 221-290). Bolivia: Plural Editores.
- Ara, F. (14 de 08 de 2019). Ent_AQB_FA_20190814. (K. Navarro, Entrevistador)
- Arato, A., & Cohen, J. (2000). *Sociedad civil y Teoría Política*. CDMX: Fondo de Cultura Económica.
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association*, 216-224.
- Asamblea Legislativa Plurinacional. (2010). *Ley No. 070 : Ley de la Educación "Avelino Siñani-Elizardo Pérez"*. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.
- Asamblea Legislativa Plurinacional. (20 de Diciembre de 2010). *SIP-UNESCO*. Obtenido de Ley de la Educación No. 070 "Avelino Siñani-Elizardo Pérez":

http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/bolivia_ley_nro_070_2010.pdf

Asamblea Legislativa Plurinacional. (2010a). *Ley No. 206 de Régimen Electoral*. La Paz: Gaceta Oficial Bolivia.

Asamblea Constituyente. (7 de Febrero de 2009). OAS. Obtenido de Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia: https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Bolivia.pdf

Ayala Martínez, C. (2012). Aspectos Teórico-conceptuales de la Cooperación Internacional para el Desarrollo. En J. Pérez Pineda, & C. Ayala Martínez, *Manual de Cooperación Internacional para el Desarrollo: sus sujetos e instrumentos* (págs. 11-38). México.: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

Baer Mieses, A., & Sánchez Pérez, F. (2004). La metodología biográfica audiovisual: El Proyecto «Survivors of the Shoah». *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*(7), 35-55. Obtenido de https://epub.ub.uni-muenchen.de/13863/1/baer_13863.pdf

Baer, A., & Schnettler, B. (2009). *Hacia una metodología cualitativa audiovisual: El vídeo como instrumento de investigación social*. Obtenido de https://epub.ub.uni-muenchen.de/13087/1/Baer_13087.pdf

Banco Mundial. (08 de 02 de 2020). *Desarrollo social*. Obtenido de Banco Mundial:

<https://www.bancomundial.org/es/topic/socialdevelopment/overview>

Bartolomé Pina, M., & Cabrera Rodríguez, F. (2000). Nuevas Tendencias en la Evaluación de Programas de Educación Multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 463-479.

Briceño-León, R., & Ávila Fuenmayor, O. B. (abril-junio de 2014). De la participación comunitaria a la participación social: un enfoque de Ecosalud. *Espacio Abierto*, 23(2), 191-218.

- Brown, D. R. (1998). EVALUATING INSTITUTIONAL SUSTAINABILITY IN DEVELOPMENT PROGRAMMES: BEYOND DOLLARS AND CENTS. *Journal of International Development*, 10(1), 55-69.
- Daza, J. (22 de Agosto de 2019). Ent_RBQ_JD_20190822. (K. Navarro, Entrevistador)
- Del Popolo, F. (2017). *Los Pueblos indígenas en América (Abya Yala): Desafíos para la igualdad en la diversidad*. Santiago, Chile: CEPAL.
- Delgadillo, K., Gómez, R., & Stoll, K. (2002). *Telecentros... ¿Para qué? Lecciones sobre Telecentros Comunitarios en América Latina y el Caribe*. Fundación Chasquinet; CIID Canadá.
- De Garay, G. (1999). La Entrevista en la Historia Oral: ¿monólogo o conversación? *REDIE*, 82-89.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- EIBAMAZ. (s.f.). *Educación Intercultural Bilingüe de la Amazonía*. Obtenido de Bolivia: <https://eibamaz.wordpress.com/bolivia/>
- Ferrão Candau, V. M. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I.* (págs. 145-161). Quito, Ecuador.: Abya Yala.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2012). *eibamaz: Educación Intercultural Bilingüe*. Quito, Ecuador: UNICEF.
- Fundación TIERRA. (2011). *Informe 2010 Territorios Indígena Originario Campesinos en Bolivia: Entre la Loma Santa y la Pachamama*. La Paz, Bolivia: Fundación TIERRA.
- FUNPROEIB Andes. (2019). *¿Quiénes Somos?* Obtenido de FUNPROEIB Andes: <http://www.funproeibandes.org>
- Gasparri, E. (agosto de 2015). Elaboración del Plan de Sostenibilidad para el Proyecto.

- Geilfus, F. (2002). *80 Herramientas para el Desarrollo Participativo: Diagnóstico, Planificación, Monitoreo, Evaluación*. San José: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura.
- Geilfus, F. (2009). *80 HERRAMIENTAS PARA EL DESARROLLO PARTICIPATIVO Diagnóstico, Planificación Monitoreo y Evaluación* (Octava Edición ed.). San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura.
- Gómez Cavallini, A. F. (2010). *La Participación Ciudadana y su Rol en el Cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. La CONAETI como Caso Testigo*. Instituto de Relaciones Internacionales; Universidad Nacional de la Plata.
- Hammer, D., & Wildavsky, A. (1990). La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa. *Historia y Fuente Oral*, 23-61.
- Ibarra Delgadillo, A., Delgadillo Ibarra, A. L., & Sánchez, G. (2017). *Procesos de Participación de las OSC en el sistema mexicano de cooperación internacional para el desarrollo*. CDMX: Oxfam.
- Instituto Nacional de Estadística. (2012). *Principales Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2012 (CNPV 2012)*. Sucre, Bolivia.: Estado Plurinacional de Bolivia.
- Instituto Nacional de Estadística. (2013). *Principales Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2012*. La Paz, Bolivia: Estado Plurinacional de Bolivia.
- Instituto Nacional de Estadística. (2015). *Datos INE*. Obtenido de Resultados Censo de Población y vivienda 2012: <http://datos.ine.gob.bo/binbol/RpWebEngine.exe/Portal?BASE=CPV2012COM&lang=ESP>
- Instituto Nacional de Estadística. (2015a). *Censo de Población y Vivienda 2012 Bolivia: Características de la Población*. La Paz: INE.
- ivàlua. (2011). *Guía práctica 8: la metodología ualitativa en la evaluación de políticas públicas*. Cevagraf, s.c.c.l.

- Jiménez, R. (17 de 07 de 2019). Ent_CBB_RJ_20190717. (K. Navarro Vizcaíno, Entrevistador)
- McConeville, J., & Mihelcic, J. (2007). Adapting Life-Cycle Thinking Tools to Evaluate Project Sustainability in International Water and Sanitation Development Work. *ENVIRONMENTAL ENGINEERING SCIENCE*, 24(7), 937-948.
- Maito, C., & Maito, E. (26 de 08 de 2019). Ent_TDM_CMyEM_20190826. (K. Navarro, Entrevistador)
- Mamani, V. H. (29 de Julio de 2019). Ent_CBB_VM_20190729. (K. Navarro Vizcaíno, Entrevistador)
- Marchioni, M. (S.A.). *Comunidad, Participación y Desarrollo: Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. España: Editorial Popular S.A.
- Mayer, F. (24 de 08 de 2019). Ent_SBJ_FP_20190824. (K. Navarro, Entrevistador)
- Medina, M., & Valdés, W. (19 de 08 de 2019). Ent_TPA_MyW_20190819. (K. Navarro, Entrevistador)
- Mendieta Izquierdo, G. (abril-septiembre de 2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150.
- Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia. (s.f.). *Educación Intercultural Bilingüe Región Andina Perú-Bolivia-Ecuador EIBAMAZ*.
- Ministry for Foreign Affairs of Finland. (2018). *List of Terminology Evaluation Manual*. Finland: MFAF.
- Naciones Unidas. (07 de 02 de 2020). *Desarrollo Sostenible*. Obtenido de Naciones Unidas: <https://www.un.org/es/ga/president/65/issues/sustdev.shtml>
- Oliva Martínez, J. D. (2005). *La Cooperación Internacional con los Pueblos indígenas: Desarrollo y Derechos Humanos*. Madrid: CIDEAL.
- Olukotun, A. (2008). Achieving Project Sustainability Through Community Participation. *Journal of Social Sciences*, 17(1), 21-29.

- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2017). *Biblioteca Digital UNESDOC*. Obtenido de Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247754>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica: Educación de los Pueblos y Comunidades Indígenas (Originarios) y Afrodescendientes*. Madrid, España: Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas.
- Organización Internacional del Trabajo. (1989). *CNDH*. Obtenido de Convenio No. 169 de la OIT sobre Pueblos indígenas y Tribales : <http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/Convenio-169-OIT.pdf>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. (2010). *Estándares de Calidad para la Evaluación del Desarrollo*. París, Francia: OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2008). *Resumen: Desarrollo Sostenible, vincular la economía, la sociedad y el medioambiente*. París, Francia: OCDE.
- Plaza, P. (23 de 07 de 2019). Ent_CBB_PP_20190723. (K. Navarro, Entrevistador)
- Pal, M. (Nov de 1998). Taking Sustainability from Policy to Practice: Bringing Poverty Concerns into the ProjectCycle. *Development in Practice*, 8(4), 454-465.
- Pari, A. (07 de 08 de 2019). Ent_LPZ_AP_20190807. (K. Navarro, Entrevistador)
- Paz, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw and Hill Interamericana de España.
- PROEIB Andes. (2010). *Borrador: Propuesta de Proyecto de Investigaciones 5ta Fase*. Cochabamba.

- PROEIB Andes. (2019). *PROEIB Andes*. Obtenido de Publicaciones Proyecto EIBAMAZ: http://www.proeibandes.org/?page_id=263
- PROEIB Andes. (s.f.). *Borrador: Informe Final EIB AMAZ*. Cochabamba.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2012). *Consejo Regional Tsimane'-Mositén: Estudios de caso de la iniciativa ecuatorial*. Nueva York: PNUD.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2019). *Consejo Indígena del Pueblo Tacana: Estudios de caso de la iniciativa ecuatorial*. Nueva York: PNUD.
- Quick, K. S., & Bryson, J. M. (2016). Public Participation. En J. Torbing, & C. Ansell, *Handbook on Theories of Governance*. Edward Elgard Press.
- Quipe, J. (12 de 08 de 2019). Ent_AQB_JB_20190812. (K. Navarro, Entrevistador)
- Roca, J. (27 de Agosto de 2019). Ent_ETO_JR_20190827. (K. N. Vizcaíno, Entrevistador)
- Sánchez Gutiérrez, G. (2012). Actores no gubernamentales en la cooperación internacional para el desarrollo. En C. Ayala Martínez, & J. A. Pérez Pineda, *Manual de Cooperación Internacional para le Desarrollo: sus sujetos e instrumentos* (págs. 137-158). CDMX: Instituto Mora.
- Sánchez Gutiérrez, G. (2016). Sociedad civil y Cooperación Internacional. En E. Ponce Adame, S. Lucatello, L. A. Huacuja Acevedo, & R. Velázquez Flores, *Cooperación Internacional para el Desarrollo: Una perspectiva desde México* (págs. 249-270). CDMX: LXIII Legislatura de la H. Cámara de Diputados; CGCID.
- SERNAP-CRTM. (2009). *Plan de Manejo y Plan de Vida de la Reserva de la Biósfera y Tierra Comunitaria de Origen Pílon Lajas 2007-2017*. Rurrenabaque: SERNAP-CRTM.
- Simón Sotz, J. (2010). *Informe Final: Programa Regional Andino de Educación Intercultural Bilingüe-EIBAMAZ*-. Lima: Unicef-Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia.

- Simón Sotz, J. d. (2010). *Informe Final: Programa Regional Andino de Educación Intercultural Bilingüe-EIBAMAZ- (Bolivia, Ecuador y Perú, 2005-2009)*.
- Soria, M. (13 de Agosto de 2019). Ent_AQB_MS_20190813. (K. N. Vizcaíno, Entrevistador)
- Tayo, J. (26 de 08 de 2019). Ent_TDM_JT_20190826. (K. Navarro, Entrevistador)
- Tubino, F., & Zariquiey, R. (2005). *Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural*. Lima, Perú.: Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, Ministerio de Educación.
- Viceministerio de Tierras de Bolivia. (2019). *Territorio del Consejo Tsimane'*. Obtenido de Viceministerio de Tierras: <https://www.vicetierras.gob.bo/atlas/Atlas/Fichas/Tierras%20Bajas/BE NI/120.pdf>
- VVAA. (2009). *Atlas Sociolingüístico de Pueblos indígenas en América Latina*. Cochabamba, Bolivia: Unicef, FUNPROEIB.
- VVAA. (2010). *ĈHIDYE' YICDYE' JI'ĈHÄYITIDYES TSIMANE' TSUN: Saberes y Aprendizajes del Pueblo Tsimane'*. Cochabamba, Bolivia: EIBAMAZ.
- VVAA. (2010). *ĈHIDYE' YICDYE' JI'ĈHÄYITIDYES TSIMANE' TSUN: Saberes y aprendizajes del pueblo Tsimane'*. Cochabamba, Bolivia: EIBAMAZ.
- VVAA. (2010). *A' MO' DURUS IN: Saberes y aprendizajes entre los tsimane'-mosetenes de Pílon Lajas*. Cochabamba, Bolivia: EIBAMAZ.
- VVAA. (2010). *AIBAWEKUANA ETSE PAMAPA AIBAWEKUANA TAKANA: Saberes y Aprendizajes en el Pueblo Takana*. Cochabamba, Bolivia: EIBAMAZ.

- VVAA. (2010). *Diagnóstico sociocultural, sociolingüístico y socioeducativo de los pueblos cavineño, tsimane', mosetén, movima y takana*. Bolivia: EIBAMAZ.
- VVAA. (2011). *El MUNDO TSIMANE'*. Cochabamba, Bolivia: EIBAMAZ.
- Walsh, C. (9-11 de marzo de 2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural"*. La Paz, Beni, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (De)coloniales de nuestra época*. . Quito, Ecuador.: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala.
- Waissbluth, M. (2018). *Educación para el Siglo XXI*. Chile: Fondo de Cultura Económica .
- Zambrana, A. (18 de 07 de 2019). Ent_CBB_AZ_20190718. (K. Navarro, Entrevistador)
- Ziccardi, A. (2004). Introducción: Claves para el análisis de la participación ciudadana y las políticas sociales del espacio local. En A. Ziccardi, *Participación ciudadana y políticas sociales en el ámbito local* (págs. 9-19). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Anexos

Lista detallada de publicaciones del PROEIB Andes- EIBAMAZ

| Libros de saberes | |
|--|--|
| 1. | A' Mo' Durus In: Saberes y Aprendizajes entre los Tsimane'-Mosetenes de Pílon Lajas |
| 2. | Aibawekuana Etse Pamapa, Aibawekuana Takana: Saberes y Aprendizajes en el Pueblo Takana |
| 3. | Chicdye' Yicdye' Ji'chäyitidyés, Tsimane' Tsun: Saberes y Aprendizajes del Pueblo Tsimane' |
| 4. | Tsinsi Tsä'si, Tsinsi Chhuyitidyé: Nuestra Vida, Nuestros Conocimientos. Pueblo Mosetén de Covendo |
| Abecedarios y Diccionarios | |
| 5. | Conoce Nuestro Abecedario Tsimane' |
| 6. | Diccionario Takana-Castellano |
| 7. | Conoce Nuestro Abecedario Mosetén |
| 8. | Diccionario Mosetén-Castellano |
| Guías de orientación docente: Tsimane' | |
| 9. | La agricultura en la Nación Tsimane' |
| 10. | La cacería en la Nación Tsimane' |
| 11. | La pesca en la Nación Tsimane' |
| Guías de orientación docente: Takana | |
| 12. | El Arte en la Nación Takana |
| 13. | La agricultura en la Nación Takana |
| 14. | La caza en la Nación Takana |
| 15. | La etnomedicina en la Nación Takana |
| 16. | La pesca en la Nación Takana |
| 17. | La recolección de frutos silvestres en la Nación Takana |
| Guías de orientación docente: Mosetén de Covendo | |
| 18. | El arte en la Nación Mosetén de Covendo |
| 19. | La agricultura en la Nación Mosetén de Covendo |
| 20. | La caza: Aprendamos a cazar con los secretos de los abuelos en la Nación Mosetén de Covendo |
| 21. | La etnomedicina en la Nación Mosetén de Covendo |
| 22. | La pesca: Los secretos de la pesca de la Nación Mosetén de Covendo |
| 23. | La recolección de frutos silvestres en la Nación Mosetén de Covendo |
| Guías de orientación docente: Tsimane'-Mosetén de Pílon Lajas | |
| 24. | El arte en la Nación Tsimane'-Mosetén de Pílon Lajas |
| 25. | La agricultura en la Nación Mosetén Tsimane'-Mosetén de Pílon Lajas |
| 26. | La caza en la Nación Tsimane'-Mosetén de Pílon Lajas |
| 27. | La etnomedicina en la Nación Tsimane'-Mosetén de Pílon Lajas |
| 28. | La pesca en la Nación Tsimane'-Mosetén de Pílon Lajas |
| 29. | La recolección de frutos silvestres en la Nación Tsimane'-Mosetén de Pílon Lajas |
| Guías de orientación docente: Movima | |
| 30. | La agricultura en la Nación Movima |
| 31. | La artesanía en la T.C.O. Movima |
| 32. | La cacería en la Nación Movima |
| 33. | La crianza de animales en la T.C.O. Movima |
| 34. | La medicina en la T.C.O. Movima |
| 35. | La pesca en la Nación Movima |
| 36. | La recolección de frutos, miel, huevos y leña en la T.C.O. Movima |
| Textos escolares multigrado: Tsimane' | |
| 37. | El Mundo Tsimane': Nación Tsimane' |
| 38. | La Mitología Mosetén y Tsimane' |
| 39. | Lenguaje Tsimane' para la enseñanza en lengua materna No. 1 |

| |
|---|
| <p>40. Lenguaje Tsimane' para la enseñanza en lengua materna No. 2</p> <p>41. Tsidye'in: Matemáticas 1</p> <p>42. Tsidye'in: Matemáticas 2</p> |
| <p>Textos escolares multigrado: Takana</p> |
| <p>43. El árbol amigo: Nación Takana</p> <p>44. Takana: Ekuanaus'a kis'a kuana, mimi kuana anime kuana</p> <p>45. Alimentándonos con productos de nuestros chacos</p> <p>46. La artesanía, la música y la danza en la TCO Takana</p> <p>47. Cazando en la Nación Takana</p> <p>48. Recolectando remedios naturales en la Nación Takana</p> <p>49. Pescando en los arroyos de la Nación Takana</p> <p>50. Cosechando frutos silvestres en la TCO Takana</p> |
| <p>Textos escolares multigrado: Mositén de Covendo</p> |
| <p>51. Cuentas que las frutas...</p> <p>52. La artesanía en el Pueblo Mositén</p> <p>53. La medicina natural</p> <p>54. La sabiduría de nuestros abuelos en la agricultura</p> <p>55. La selva nuestra casa: Nación Mositén</p> <p>56. Los amos de los peces hablan con nosotros</p> <p>57. Los secretos del cazador Mositén</p> <p>58. Recolectación de frutos silvestres en nuestro Pueblo Mositén</p> |
| <p>Textos escolares multigrado: Tsimane'-Mositén de Pílon Lajas</p> |
| <p>59. 1er año de escolaridad: Escribamos nuestra propia lengua</p> <p>60. 1er año de escolaridad: Objetos y Alimentos</p> <p>61. 1er año de escolaridad: Vamos a contar los números en Mositén</p> <p>62. Animales de la TCO Pílon Lajas</p> <p>63. El arte y la artesanía en Pílon Lajas</p> <p>64. Enfermedades y medicinas naturales en la Nación Tsimane'-Mositén de Pílon Lajas</p> <p>65. Los agricultores de Pílon Lajas</p> <p>66. Los amos del monte y la gente de hoy nos cuentan: Cómo es la cacería</p> <p>67. Los frutos silvestres en el monte de Pílon Lajas</p> <p>68. Palmeras y árboles de la TCO Pílon Lajas</p> <p>Un día de pesca en el Río Quiquibey</p> |
| <p>Textos escolares multigrado: Movima</p> |
| <p>69. Somos río: Nación Movima</p> <p>70. El idioma Movima: esbozo gramatical</p> <p>71. La agricultura en la Nación Movima</p> <p>72. El arte en el Pueblo Movima: Yo de mirar aprendí</p> <p>73. Aprendiendo a cazar con el tigre</p> <p>74. La crianza de animales en el Pueblo Movima</p> <p>75. El libro de medicina del Pueblo Movima</p> <p>76. Lugares de pesca en el Pueblo Movima</p> <p>77. Recolectación de frutos silvestres, huevos, miel y leña</p> |

Fuente: (PROEIB Andes, 2019) y (EIBAMAZ, s.f.)

Tabla 15. Unidades educativas beneficiarias y total de estudiantes beneficiados en 2008-2009

Unidades educativas beneficiarias de la etapa I (2008)

| | DEPTO | DISTRITO | NOMBRE UNIDAD EDUCATIVA | TIPO DE UNIDAD EDUCATIVA | ALUMNOS INSCRITOS | | | | | | | | | | | | TOTAL |
|--------------------------------|--------|---------------|-------------------------|--------------------------|-------------------|----|-------|----------|----|----|----|----|----|----|----|-------|-------|
| | | | | | INICIAL | | | PRIMARIA | | | | | | | | | |
| | | | | | 1 | 2 | TOTAL | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | TOTAL | |
| Pueblo mosetén | LA PAZ | 2043-PALOS BL | COVENDO | Central | 0 | 21 | 21 | 20 | 23 | 17 | 22 | 21 | 23 | 22 | 27 | 175 | |
| | LA PAZ | 2043-PALOS BL | SANTA ANA DE | Seccional | 0 | 19 | 19 | 20 | 31 | 30 | 26 | 19 | 25 | 36 | 25 | 212 | |
| Pueblo tacana | LA PAZ | 2057-IXIAMAS | SAN PEDRO | Seccional | 0 | 0 | 0 | 6 | 0 | 2 | 3 | 5 | 0 | 0 | 0 | 16 | |
| | LA PAZ | 2058-SAN BUEN | NAPASHI | Seccional | 0 | 0 | 0 | 14 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 19 | |
| Pueblo tsimane' mosetén | BENI | 8008-RURRENA | ASUNCION DEL | Seccional | 0 | 0 | 0 | 10 | 9 | 7 | 3 | 8 | 4 | 0 | 0 | 41 | |
| | BENI | 8006-SAN BORJ | ALTO COLORAD | Seccional | 0 | 1 | 1 | 10 | 4 | 7 | 3 | 4 | 0 | 0 | 0 | 28 | |
| Pueblo tsimane' | BENI | 8006-SAN BORJ | EL TRIUNFO | Seccional | 0 | 0 | 0 | 30 | 4 | 15 | 3 | 4 | 0 | 0 | 0 | 56 | |
| | BENI | 8006-SAN BORJ | LOS MANGUITO | Sin núcleo | 0 | 0 | 0 | 22 | 8 | 6 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 40 | |
| | BENI | 8006-SAN BORJ | ARENALES | Seccional | 0 | 0 | 0 | 7 | 12 | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 28 | |
| | | | | | | | 41 | | | | | | | | | 615 | 656 |

Unidades educativas beneficiarias de la etapa II (2009)

| | DEPTO | DISTRITO | NOMBRE UNIDAD EDUCATIVA | TIPO DE UNIDAD EDUCATIVA | ALUMNOS INSCRITOS | | | | | | | | | | | | TOTAL |
|--------------------------------|--------|---------------|-------------------------|--------------------------|-------------------|----|-------|----------|----|----|----|----|----|----|----|-------|-------|
| | | | | | INICIAL | | | PRIMARIA | | | | | | | | | |
| | | | | | 1 | 2 | TOTAL | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | TOTAL | |
| Pueblo mosetén | LA PAZ | 2043-PALOS BL | INICUA | Central | 0 | 30 | 30 | 46 | 36 | 26 | 37 | 37 | 50 | 45 | 34 | 311 | |
| | LA PAZ | 2043-PALOS BL | COGOTAY | Seccional | 0 | 0 | 0 | 6 | 0 | 10 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 21 | |
| | LA PAZ | 2043-PALOS BL | SIMAY | Seccional | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 | 9 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 23 | |
| | LA PAZ | 2043-PALOS BL | VILLA CONCEPC | Seccional | 0 | 18 | 18 | 14 | 17 | 15 | 13 | 13 | 13 | 17 | 0 | 102 | |
| Pueblo tacana | LA PAZ | 2058-SAN BUEN | TUMUPASA A | Central | 0 | 39 | 39 | 53 | 54 | 47 | 62 | 41 | 51 | 0 | 0 | 308 | |
| | LA PAZ | 2057-IXIAMAS | SANTA ROSA D | Seccional | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | 4 | 2 | 4 | 2 | 0 | 0 | 16 | |
| | LA PAZ | 2058-SAN BUEN | BUENA VISTA | Seccional | 0 | 11 | 11 | 1 | 10 | 12 | 9 | 9 | 10 | 9 | 9 | 69 | |
| | LA PAZ | 2058-SAN BUEN | BELLA ALTURA | Seccional | 0 | 0 | 0 | 7 | 2 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | |
| Pueblo tsimane' mosetén | BENI | 8008-RURRENA | BAJO COLORAD | Seccional | 0 | 0 | 0 | 22 | 11 | 0 | 10 | 2 | 0 | 0 | 0 | 45 | |
| | BENI | 8008-RURRENA | SAN LUIS CHIC | Seccional | 0 | 0 | 0 | 28 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 31 | |
| | BENI | 8008-RURRENA | CHOCOLATAL | Seccional | 0 | 0 | 0 | 4 | 4 | 7 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 18 | |
| | BENI | 8006-SAN BORJ | COOPERATIVA | Seccional | 0 | 0 | 0 | 10 | 11 | 9 | 6 | 5 | 0 | 0 | 0 | 41 | |
| Pueblo tsimane' | BENI | 8008-RURRENA | SAN ANTONIO D | Seccional | 0 | 0 | 0 | 3 | 4 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 | |
| | BENI | 8006-SAN BORJ | LA CRUZ | Central | 0 | 0 | 0 | 27 | 13 | 10 | 12 | 8 | 10 | 12 | 0 | 92 | |
| | BENI | 8006-SAN BORJ | TACUARAL DEL | Seccional | 0 | 0 | 0 | 25 | 23 | 16 | 14 | 16 | 14 | 11 | 0 | 119 | |
| | BENI | 8006-SAN BORJ | SAN MIGUEL DE | Central | 0 | 0 | 0 | 32 | 8 | 19 | 6 | 5 | 8 | 10 | 12 | 100 | |
| Pueblo movima | BENI | SANTA ANA/ EX | EL COQUINAL | Central | 0 | 10 | 10 | 19 | 16 | 20 | 20 | 19 | 16 | 16 | 18 | 144 | |
| | BENI | SANTA ANA/ EX | PIRAQUINAL | Seccional | 0 | 0 | 0 | 6 | 3 | 2 | 2 | 3 | 0 | 0 | 0 | 16 | |
| | | | | | | | 108 | | | | | | | | | 1479 | 1587 |

Total estudiantes beneficiados durante las gestiones 2008 y 2009 2243

Fuente: (PROEIB Andes, s.f.)



Tabla 16. Lista de Maestros participantes en las capacitaciones de 2009 y 2010

Maestros Unidades Educativas TCO Tsimane'

| Nº | Nombre y apellidos | U. educativa | Núcleo | Distrito | Grados | Lenguas | Formación |
|--|------------------------|-------------------|-------------------|-----------|-------------|---------|------------|
| 1 | Demecia Pache | Pto. Méndez | San Antonio | San Borja | 1º | Tsi/Cas | Bachiller |
| 2 | Mauricio Maito Saravia | Pto. Méndez | San Antonio | San Borja | 2º | Tsi/Cas | Bachiller |
| 3 | Asencio Lero Vie | Pto. Méndez | San Antonio | San Borja | 3º | Tsi/Cas | Téc.Agrop. |
| 4 | Rene Hiza Nate | San Antonio | San Antonio | San Borja | Dir.de Núc | Tsi/Cas | Bachiller |
| 5 | Ernesto Maito Tayo | Tacuara del Matto | Tacuara del Matto | San Borja | 1º | Tsi/Cas | Bachiller |
| 6 | Deciderio Cayuba Clar | Tacuara del Matto | Tacuara del Matto | San Borja | 2º | Tsi/Cas | Bachiller |
| 7 | Lorena Acho | Tacuara del Matto | Tacuara del Matto | San Borja | 5º | Cast. | Normalista |
| 8 | Valerio Roca Muiva | Tacuara del Matto | Tacuara del Matto | San Borja | Dir.de Núc | Tsi/Cas | ILV |
| Otras Unidades educativas de la TCO | | | | | | | |
| 9 | Luciano Roca Moye | Los Manguitos | San Antonio | San Borja | 2º, 4º y 5º | Tsi/Cas | Bachiller |
| 10 | Julián Roca Moye | El Triunfo | Tacuara del Matto | San Borja | 1º y 3º | Tsi/Cas | Bachiller |

Maestros Unidades Educativas TCO Tsimane'- Mosestén de Pilón Lajas

| Nº | Nombre y apellidos | U. educativa | Núcleo | Distrito | Grado | Lenguas | Formación |
|--|-----------------------|--------------------|------------------|----------|----------------|------------|------------|
| 1 | Fredy Figueroa Flores | "A. del Quiquibey" | 15 de Mayo | Rurre | 1º, 2º y 3º | Castellano | Normalista |
| 2 | José Manuel Cuenca | "El Paraíso" | Nuevo Horizontes | Rurre | 1º, 2º y 3º | Castellano | Normalista |
| Otras Unidades educativas de la TCO | | | | | | | |
| 3 | Wilson Cavina | "Nuevo Horizonte" | Nuevo Horizontes | Rurre | Dir. Núcleo | Castellano | Normalista |
| 4 | Elsa Pérez | "Bajo Colorado" | Nuevo Horizontes | Rurre | 2º grado | Castellano | Normalista |
| 5 | Rogelio Tamo | "Real Beni" | 15 de Mayo | Rurre | 1º, 2º, 3º, 4º | Castellano | Normalista |
| 6 | Raúl Tamo Montero | "Villa Lourdes" | 15 de Mayo | Rurre | 1º, 2º y 3º | Castellano | Normalista |
| 7 | Jhonny Mamani | "Carmen Florida" | 15 de Mayo | Rurre | 1º, 2º y 3º | Castellano | Normalista |
| 8 | Martha Rocabado | "San Ant.del Sani" | 15 de Mayo | Rurre | 1º, 2º y 3º | Castellano | Bachiller |
| 9 | Marlene Álvarez | "Bajo Colorado" | Nuevo Horizontes | Rurre | 3º | Castellano | Normalista |

Maestros Unidades Educativas TCO Takana

| Nº | Nombre y apellidos | U. educativa | Núcleo | Distrito | Grado | Lenguas | Formación |
|--|--------------------|--------------------|----------------|-----------|---------|---------|----------------|
| 1 | Wilfredo Valdez F. | Napashi | El Paraíso | San Buena | 1º a 5º | Cast. | En formación |
| 2 | Miriam Torrez A. | San Pedro | Germán Busch | Ixiamas | 1º a 4º | Cast. | Egresada INS B |
| Otras Unidades educativas de la TCO | | | | | | | |
| 3 | Miriam Medina | Guerrilleros Lanza | Abel Iturralde | San Buena | 1º | Cast. | En formación |
| 4 | Luciano Buchapi Y. | Capaina | Abel Iturralde | San Buena | 1º a 5º | Cast. | Bachiller |
| 5 | Maritza Chao Piuma | Buena Vista | Abel Iturralde | San Buena | 1º | Cast. | En formación |
| 6 | Renato Beyuma Ch. | Buena Vista | Abel Iturralde | San Buena | 7º y 8º | Cast. | En formación |
| 7 | Sandra Cartagena | Tumupasha A | Abel Iturralde | San Buena | s/d | s/d | Normalista |
| 8 | Juana L. Cartagena | Ev. Filadelfia | Abel Iturralde | Rurre | 3º | s/d | Normalista |
| 9 | River Marupa | Melvin Jones | Abel Iturralde | Rurre | 7º y 8º | s/d | Normalista |

Maestros Unidades Educativas TCO Mosestén

| Nº | Nombre y apellidos | U. educativa | Núcleo | Distrito | Grado | Lenguas | Formación |
|----|------------------------|------------------|---------|-----------|----------|------------|------------|
| 1 | Edgar Choque C. | Covendo | Covendo | P.Blancos | 1º | Qh/Cast | Normalista |
| 2 | Rita Mariscal Condori | Covendo | Covendo | P.Blancos | 2º | Qh/Cast | Normalista |
| 3 | Fabian Chambi Yana | Covendo | Covendo | P.Blancos | 3º | Ay/Cast | Normalista |
| 4 | Valentín Quispe M. | Covendo | Covendo | P.Blancos | Director | Ay/Cast | Normalista |
| 5 | Javier Quispe M. | Inicua | Sararí | Caranavi | 1º a 3º | Ay/Cast | Normalista |
| 6 | Salomé Sanga Marino | Villa Concepción | Covendo | P.Blancos | 2º | Ay/Cast | Normalista |
| 7 | David Chura Alanoca | Villa Concepción | Covendo | P.Blancos | 3º y 4º | Ay/Cast | Normalista |
| 8 | Alicia E. Chairique B. | Sta Ana de Mos. | Sapecho | P.Blancos | 1º | Castellano | Normalista |
| 9 | Felix B.Churata M. | San José | Covendo | P.Blancos | 2º | Ay/Cast | Normalista |
| 10 | Leonardo Ticona V. | San José | Covendo | P.Blancos | 3º | Ay/Cast | Normalista |

Fuente: (PROEIB Andes, s.f.)

Consentimiento Informado

Título de proyecto: La Cooperación Internacional y la Participación de las Comunidades Tsimane'-Mosetén de Pilón Lajas y Tsimane' de San Borja bajo el Marco del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía
Nombre del Investigador Principal: Keiji Navarro Vizcaíno

Estimado(a) Señor(a):

Introducción:

Usted ha sido invitado a participar en el presente proyecto de investigación, el cual es desarrollado con el fin de obtener el título de Maestro en Cooperación Internacional para el Desarrollo por parte del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. El estudio se realizará en las comunidades Tsimane'-Mosetén de Pilón Lajas y Tsimane' de San Borja.

Procedimientos:

Como parte de su participación en el estudio le pedimos nos permita tomar fotografías/videograbación, con objeto de analizar los niveles de participación de los distintos actores involucrados durante el ciclo del proyecto del Programa EIBAMAZ, con el fin de identificar los factores que favorecieron el cumplimiento de los objetivos de los procesos educativos del proyecto en cada comunidad. En las fotografías/videograbación que tomaremos aparecerá su rostro y usted podrá ser identificado (a). Las fotografías/videograbación se utilizarán con fines educativos, su exposición estará limitada a la presentación de resultados frente a la comunidad académica.

Usted no recibirá un beneficio directo por las fotografías/videograbación que se le tomarán.

Confidencialidad:

Su nombre no será confidencial, ya que se mencionará en las fotografías/videograbación. El nombre aparecerá en los documentos relacionados al proyecto, y en la exposición/publicación del proyecto. Las fotografías/videograbación original las conservará el investigador responsable en un lugar seguro.

Riesgos Potenciales/Compensación:

No hay riesgo alguno ya que no podrá ser identificado(a) en las fotografías/videograbación. Usted no recibirá ningún pago por permitirnos tomar las fotografías/videograbación, y tampoco implicará algún costo para usted.

Participación Voluntaria/Retiro:

Su participación es totalmente voluntaria. Es decir, Usted no está obligado(a) a permitir que se le tome una fotografía/videograbación. Tiene todo el derecho de negarse a participar y esta decisión no le traerá consecuencia alguna.

Acuerdo de Donación:

Por este medio, usted acepta donar las fotografías/videograbación que resulten de la entrevista. El material audiovisual aparecerá en los documentos relacionados al proyecto, y en la exposición/publicación del proyecto. Las fotografías/videograbación original las conservará el investigador responsable en un lugar seguro.

Números Para Contactar:

Si usted tiene alguna pregunta, comentario o preocupación con respecto al proyecto, por favor comuníquese con el/la investigador/a) responsable del proyecto: Lic. Keiji Navarro Vizcaíno al siguiente número de teléfono +591 6927 4674 o al correo electrónico knavarro@institutomora.edu.mx .

Si usted tiene preguntas generales relacionadas con sus derechos como participante de un estudio de investigación, puede comunicarse con el Coordinador Doctorado en Estudios Socioculturales PROEIB Andes, Dr. Fernando Prada, al teléfono (591 - 4) 411-8372 o si lo prefiere puede escribirle a la siguiente dirección de correo electrónico info@proeibandes.org .

Asimismo, puede comunicarse con la Maestra Investigadora en el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, Citlali Ayala, al teléfono +52 (1) 55-3722-5753 o si lo prefiere puede escribirle a la siguiente dirección de correo electrónico Cayala@institutomora.edu.mx.

Si usted acepta participar en el estudio, le entregaremos una copia de este documento que le pedimos fue tan amable de firmar.

Nota: En caso de que las fotografías sean tomadas a menores de edad, serán los padres/tutores legales los que deben de dar su aprobación y se solicitará al menor su asentimiento.