

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POST GRADO
PROGRAMA DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE
PARA LOS PAÍSES ANDINOS
PROEIB Andes

**EL USO DE PLANTAS MEDICINALES: PRIMERAS EXPERIENCIAS DE
DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR EN EL DISTRITO EDUCATIVO CHARAZANI-
CURVA**

Leonardo Nina Choque

Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del título de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe con la Mención de Formación Docente

Asesor de tesis: Dr. Fernando Prada

Cochabamba, Bolivia

2004

La presente tesis EL USO DE PLANTAS MEDICINALES: PRIMERAS EXPERIENCIAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR EN EL DISTRITO EDUCATIVO CHARAZANI-CURVA fue aprobada el

Asesor

Tribunal

Tribunal

Tribunal

Jefe del Departamento de Post-Grado

Decano

Agradecimientos

A mis docentes del PROEIB Andes por haber compartido sus conocimientos y opiniones durante estos últimos años y que han fortalecido así mi formación.

A mi Asesor de tesis Dr. Fernando Prada por su apoyo, sugerencias y correcciones en la redacción.

A los profesores, kallawayas y alumnos de las escuelas Lagunillas de Chacarapi y San Pedro de Curva, quienes han dispuesto su tiempo y paciencia en los diálogos informales y en las entrevistas.

A mi esposa Evangelina Balceras y a mi hijo Huascar Nina, por su comprensión, paciencia y aliento.

Un agradecimiento especial a mi padre: Gregorio Nina Aruquipa y mi madre Romualda Choque Apaza por haberme regalado como herencia la milenaria cultura y lengua aimara.

Resumen

La cultura kallawayaya se distinguió en comunidades y ciudades andinas por el conocimiento especializado en las plantas medicinales; sin embargo, en los últimos años hay una considerable disminución del número de kallawayas y en la calidad de la medicina herbolaria. Este es el motivo que los induce a participar en la escuela para sostener y fortalecer la transmisión de padres a hijos.

En el año 2002, en las unidades educativas de Chacarapi y San Pedro de Curva dos profesores, algunos kallawayas y alumnos habían empezado a realizar experiencias de innovación educativa que en realidad era la diversificación curricular (complementando los dos saberes: local y universal). Esa experiencia pedagógica consistió en la transmisión del conocimiento sobre el uso de las plantas medicinales en el aula, con el apoyo de los kallawayas. La presente tesis recoge estas primeras experiencias de enseñanza de las plantas medicinales en aula en las comunidades kallawayas.

Los profesores conocen los módulos y las competencias (tronco común), e implementan en gran parte, pero el currículo diversificado es desconocido para los actores locales y las experiencias que hubo pueden servir de pista para continuar con otras experiencias similares dentro del marco jurídico estatal de la Reforma Educativa.

Resumen en lengua indígena

Qallariy (introducción)

Tukuy llaqtanchikpi ima unquyllapis purillankutaq, jinapi kay ukhupi kawsakunaqa watamanta wata jampiq wasita thanichinankupaq qayllamuchkanku ¿Imaptintaq chakramasinchikqa wak jampikunata machk'achkankuri?

Kay ayllu ukhupiqacha achkha jampi qhura tiyapuwanchik, astawanpis yachaq runa jampinamanta tiyapullawanchiktaq. La Paz, provincia Bautista Saavedra chiqapi, astawanpis sumaq riqsisqa ayllu tarikun, kaykuna Kallawaya sutikunku, paykuna sumaqta jampi qhurawan jampinamanta yachanku.

Kallawayap kasqanraykumanta kanku, unay watamanta jampi qhura q'ipirisqa tukuyniqta puriq karqanku, chakipi puriq karqanku, aymara runata, qhichwa runata, llaqta runata ima jampispa.

Kay qhipan watapi Kallawaya jampiq runakunaqa pisiyachkankuña, manaña astawan chakipi purichkankuchu, jinaspa, wawankupis pisillañata yachaqachkanku. Kaykunata qhawaspalla kallawaya tatasqa yachayninkuta yachaywasipi yachachiyta munanku, ajina qhawani: Chacarapi, Curva yachawasikunapi, yachachiqkunaqa kallawayap yanapayninwan jampi qhuramanta yachachiyta qallarisqanku. Kay musuq ruraykunata kay p'anqapi juqharini.

Kunan kay **Yachay Tikraypi** musuq yachaykuna wakichinamanta willan, jinapi, kallawayap yachayninkutaqa yachaywasipi apaykachakunman kay ruraykunawan, chaywanqa ayllup kawsaynintari kallpachakunman. Yachachiqkunaqa tumpa tumpata yachaspa jatarichichkankuña, atisqanman jina, jampi qhuramanta yachachiy. Kay ruraykunawanqa pisimanta pisi juk musuq **Yachay Wakichiyta** jatarichisunman.

1. Yuyay ch'ampaynin (planteamiento del problema)

Ñawpaq watakunapiqa, kay Bolivia suyup kamachiqkunalla yachaykunataqa wakichimuq karqanku. Jinamanta, yachaywasikunapi yachaynillankuta yachachina karqa. Kay unquykunamanta jark'akunamantapis wak yuyayman yachachina karqa, jinapi chakrarunap, wawakunap yachayninkuqa yachaywasipi qunqasqa, chiqnisqa karqa. Kunan kay musuq **Tikraypi** atikun jap'iyta kallawayap yuyayninkuta kallpachayta, chantaqa yachawasipi yachachiyta.

2. Jatun yuyay taripay (Objetivo general)

Pampa qhurap yachaykunata kallawaya ayllukunapi, Distrito Educativo Charazani-Curva yachaywasikunapi apaykachasqankunamanta riqsichiy.

3. Juch'uy yuyay taripaykuna (Objetivos específicos)

- Yachakuqkunap pampa qhurakunamanta, unquykunamanta, kallawayaya ayllukuna yachaywasipi, kasqanta willay.
- Yachachiqkunap yachay purichiykunamanta (kallawayawan yanapaqkunawan) riqsichiy.
- Charazani chiqapi yachaywasikunapi juch'uy yuyaykunata yachachinapaqtaq wakichiy.

4. Yachay taripay ruraynin (Metodología)

Yachay taripaywan, imayna yachachichkanku yachaywasikunapi jampi qhurakunawan, chaykunata riqsiyta munakun. Jina ruwanapaq yachachiqkunawan, yachakuqkunawan, kallawayawan ima qhawaspá, paykunawan parlaspa, imaynatataq yuyayninkuri chaykunata yachanapaq.

Kay yachay taripayqa Chacarapi juch'uy ayllupi ruwakun, chaymanta Curva jatun ayllupiwan. Kay ayllukunapi yachaywasikunata qhawaykurini, uyarinitaq yuyayninkuta, jinamanta chaqruykuni p'anqakunata ñawiriykunawan, yuyayniywan ima.

Chacarapipi kimsa wata yachakuqkuna: juk ñiqi, iskay ñiqi, kimsa ñiqi ima tiyan. Kaypi juk yachachiqla yachachin. Curvapi juk jatun yachaywasi tiyan, qallariykunamanta *preescolar* nisqa kimsa ñiqi *secundaria* nisqakama. Kay yachaywasipi iskay yachachiqkunawan llamk'arqani. Jinamanta parlaykuni yachaqaq wawakunawan, waynuchukunawan, tatakunawan, yachachiqkunawan ima.

Yachay taripanapaqqa kimsa kutita kay yachaywasikunaman chayani, ñawpaqtaq chakraqunakuy killa, chakrayapuy killawan (2002) karqa. Kaypi yachachiqkunata, yachaywasikunata jampi qhurakunamanta yachachiqta mask'ani. Iskay kutipi chayanitaq pawqarwara killa, ayamarq'ay killapi kikin watanpi, kaypi chiqamanta willaykunata juqharini. Kimsa kutipiri abril killapi karqa (2003), kaypi qhipa willaykunata juqharimuni.

Kay rurayninkuta, willaykunata ima qillqarqani juk qillqay p'anqapi, *casset*kunapi jap'iqani, raphikunapi yachakuqkunawan ima qillqachinitaq.

5. Yuyay qillqa (Marco teórico)

Unay pachamanta, *españoles* jamuptinkumantapacha ñak'ariy kawsay aymara qhichwa runakunapaqqa rikhurimun. Astawanpis, kay *República* pachapi, q'ara runakunaqa ayllukunapta jallp'ankuta qhichuyta qallarimurqanku. Jinapi aymara runakunaqa, Ingavi, Pacaje ayllukunapi jatarikurqanku mana jallp'ankuta

qhichuchikunankupaq, chaypaq sayarichimurqanku juk jatun qutuchakuy, kaytataq suticharqanku “*caciquis apoderados*” nisqata. Kaypi tata Santos Marka T’ula jatun umalliq karqa. Aymara chakrarunakunaqa, jina kuyuriypi, yuyakurqanku may sumaq ñawiriy qillqay yachanaqa waliq kasqanta, qhipan watakunapi paykunalla runamasisninkuta yachachirqanku.

Q’ara runakunaqa chakra runata mana chinkachiyta atirqankuchu, mask’arqankutaqmi imaynapi chakra runap kawsayninkutapis chinkachinapaq, jinapi tarirqanku yachaywasiwan pisimanta pisi kay runa kawsayta chinkachiyta.

Jatun ch’aqwa ruwakuptinmantapacha (1952) *patronesqa* pisiyamurqanku, jinapi chakra runapaq ñak’ay kawsaypis, qhasilla llamk’aypis chinkaripun. Chaypachamanta yachaywasikunapis astawan miramun, *Estadop* makinpi, chantataq, yachanchis jina, kay wasipi yachachillachkankutaqmi runap kawsayninta chinkachinapaq.

Kay qhipan watakunapi, Tiwanaku llaqtapi, aymara runasqa juk qutuchakuypimi rimamurqanku. Chaypi “kawsayninkuta, yuyaynikunta jatarichinamanta” qhaparimunku. Kay yuyayqa watamanta wata kallapachakamun, kay jatun kamachiypi (*Constitución Política del Estado*) riqsisqa kanankama, kunanqa **Yachay Tikraypi**, *Ley de Participación Popular* nisqapi chakrarunaqa pataman juqharisqa tarikunku.

5.1 Ayllu ukhupi kawsay

Aymara, qhichwa ayllukuna ukhupiq tukuy imallapis kawsayniyuqllataq kanku, mana kawsayniyuqqa manami riqsinapaqqa kanchu. Tata Eduardo Grillo (1991), yuyasqanman jina, ajina kawsaqkunaqa kimsa qutuchakuypi tarikun: **apukuna**, **kay pachapi kawsaqkuna**, **runa ima**. Kay kimsa qutuqa paykuna pura parlanakunkupuni, yanapakunku, jinamanta kawsanankupaq kallpachakunku.

Kay ayllu ukhupiq wakín sinch’i unquykunata yap’iyta yachanku, manami jampi qhurallawanqa thanichinapaqchu kasqa, **waqt’ata** ruwanatapuni munakun. Kaypi astawan atiyniyuq, yachayniyuqqa **aysiri**, kay kallawaya chhiqapi **p’aqu**, **watapurichiq** ninku. Kay rurayqa juk raymiman rikch’akun, tukuy tantaykamusqankumanta. Chaypaq mikhunapis wakichikun, uyanapis kallantaqmi. Apupaq juk **misk’i misata** wakichina, pay chayllata mikhuysa yachan. Allin qhawasqapi, kay raymipi tukuy kawsaqkuna tantaykamunku. Ajinapi unquykunata thanichinapaqqa kay aymara, qhichwa ayllu ukhupi yachakun.

5.2 Unquchiqkunamantawan thanichiqkunamantawan

Kay aymara qhichwa ayllukunapi iskay laya kawsayniyuqkuna tiyan, jukkuna unquchiqkuna kanku, wakkunari thanichiqkuna. Tukuy chakra runa qhucha, urqu, juturi,

wayra ima saqra kasqankuta yachanku. Kaykuna runataqa unquchin, wakinqa nunanta jap'in, chay kacharichinapaqqa **p'ayu, jampiri** tiyan, paykuna yachanku. Juk "**trukata**" jina ruwanku, chaypaq juk quwita, wallpata, lllamatapis ñak'anku. Millay jina unqunaqa, chaymantataq runasqa chay saqrayuq mayu, urqu chiqakunata manchachikunku.

Runa unquchiqpis kallantaq, astawanpis kaykunataqa **kharisiri, layqa** sutinkuqa, kay runakunatapis chakrarunaqa manchachikunku, manami allin qhawasqachu, paykunaqa chiqnisqa kanku.

5.3 Imayna jampimanta yachaqaq

Sumaq yachaqkunaqa chay yachayninkutaqa rayumanta jap'iqanku. Jap'iptinqa manami ajinallachu saqina kasqa, chay ratu jampirita waqyaspa **sukachachina** kasqa (Alba-Tarifa 1993); jina saqiptinchik chayqa layqaman tukupun ninku. Zolezzi chanta López(1985) paykunaman mana runachu yachachin ninku, ajina jap'isqaqa musquyllapi yachaqaq. Kaypi rayuqa sumaq yachayniyuq kasqa nisunman, pay **jampiri** runata akllan.

Juk yachaqaq runaqa (**Jampiri**) atin saqiyta yachayninkuta, ajina runamasinman yanapananpaq, unquykunata jampispa, kay yachaynin ama chinkanapaq. Ajina saqiypi musuq yachakuqqa pisimanta pisi paylla yachakun, musquypi, wakin wakinlla jampirimanta jap'iqan.

Wak yachachiqqkuna kallantaq, kaypi tarikun: p'isqu, qhura, killa, wayra, phuyu ima, paykunapis yachayniyuqllataq, sapa kutipi paykunaqa runaman willachkanku. Wakin runaqa mana kasukunchikchu, manami qhawanchikchu kay yachaykunataqa, jinapi ima unquymanpis, llakiymanpis urmanchik; kaykuna juk p'anqa jina kasqa sapa p'unhaw willachkan, ñawirinallapaq.

5.4 Unaymanta yuyayninchik yachaywasipi yachachinamanta

Tata Berger chanta Luckman (2001) tukuy runaqa iskay kutipi yachaqaqanku nispa ninku. Ñawpaqtaqa, wawallaraq kaspas, wasillapi, tata mamanmanta ima ruraykunatapis ruwaspa yachaqaqanku nispa. Arí, chaypachapi parlayta yachaqaqkun, mikhuqta, uwija qhatiyta ima. Suqta watamanta wichayman, yachaywasiman yaykuspataqmi, wak yuyaykunata yachaqaqkun, ninku, astawanpis ñawiriyta, qillqayta chaypi yachaqaqkun ari.

Kaypi yaparisunman, yachaywasiman yaykuspaga wasipi yachaqaqkunata manami qunqakunchu ni jayk'aq, mana chinkanpischu. Yachaqaqkunaqa wasita yachaywasita rispa jamuspa kay iskay yachaykunata chaqrunku. Chantataq musuq yachaykunata,

yuyaykunata jatarichinku. Unquykunamanta thanichinamanta parlaspa tapurikusunman ¿imayna chay yuyaykuna chaqrukunri? nispa.

5.5 Yachaywasimanta aysanakuy

Nirqanchik jina, aymara, qhichwa kawsayqa *Constitución Política del Estado*pi, **Yachay Tikraypi**, *Ley de Participación Popular*pi riqsisqa kachkan. Chaymantataq chakrarunaqa astawan atiyuniyuqta rikhurimunku, jinapi yachaywasita munasqankuman jina jap'iyta pusayta atinku. Kay kamachiykunapi jatun kamachiqta (Estado) astawan atiyuniyuq kasqanta nillantaq, kay yachaywasi apaykachanamanta. Kaypi *Estado* chanta chakraruna ima yachaywasimanta aysanakunku.

Kay kamachiykunapi chakraruna astawan apaykachanamanta willan, yachaywasita qhawanamanta, yachachiqta yanapanamanta, wakichiykunata qhawanamanta, jinaspa, paykunaqa yanapaylla ayllu ukhullapi. Apaychaqkunaqa, kunankama, yachachiq, umalliq, *Estadop* makinpiraq kachkan. Kay musuq wakichiypiqa kay jina yachaywasita apaykachanapis ayllu qutuchaykunata astawan kallpachanqa.

5.6 Yachay wakichisqa

Kay **Yachay Tikraypi** nin chay iskay kawsay iskay qalluta yachaywasipi yachachinamanta. Chay jatun yachay wakichiqqa kamachisqa kachkan tukuy yachaywasipi yachachinamanta; Sapa Wakichisqari sapa ayllupi yachachinamantapis willallantaq, kay musuq yachay wakichiyqa chakra runapta kawsayninkuta, yuyayninkuta kallpachayta munan. Chaypaqqa chakraruna yachaywasita apaykachanata munakun, paykuna imaynatataq kawsanata yachanku chay ñak'ariy kawsayta. Jinamantapis kay munakun: yachachiqkuna yanapanankuta kay musuq yachachiyta yachaywasipi apaykachanamanta.

Yachay Tikraypi, astawampis *ramas diversificadas*manta parlasqanrayku juk sach'a jinata **yachay wakichiyta** rikhuchin. Kay, CENAQ (2003) p'anqapi, willasqanman jina, saphinpiqa wak kawsayta tarikun; t'ikasninkupi, raphisninkupiri, juk yapa jinallataq, chakrarunap kawsayninta, juqhariyta munasqa. Ajinapi kay **Yachay Tikrayqa**, kay iskay qallu, iskay kawsay wakichiywanqa, runakunata wak kawsayman qhaticyta munachkan, mana chakra runa kawsayninkuman jinachu apayakachakuyta munan, astawampis aymara, qhichwa kawsayta chinkachinaman pusayta munachkan.

6. Taripaykuna (Resultados)

Kallawaya runakunaqa Tiwanaku suyu kachkaptinmantapacha kay jampikunamanta yachayta apaykachasqanku. Astawampis, p'anqakunapi kay tarikun: 1800 watakuna tukuchaypi paykunap tukuyniqta jampispa puriq kasqankuta yachakun. Kunankamapis

paykuna Ilaqtakunata: Chukiyawu, Uru Uru, Quchapampa, *Santa Cruzta* purillachkankutaq.

Taripay mask'aykunapi, kay 1980 watunakama, kallawayayaqa sumaq riqsisqa kasqanku qhurakunallawan jampiq kasqankumanta. Ina Rösing (1996b) willasqanman jinaqa, kay qhuramanta jampiq riqsiyqa khuskanlla. Paykunaqa jampiyta pachamamap jap'isqamanta, manchharisqamanta, wakkunapiwan ima yachankumi. Chaymantataq paykunaqa "**waqt'ata**", "**jaywanata**" **kawiltusman**, **machulasman** rurayta yachanku. Astawanpis, mama Rösingqa (ibid) kayjinata nillantaq: paykunap yachayninkuqa **rayuwan**, **k'iquwan** rikhurimusqamanta. Yachayninkuqa mana ch'usaqpi jampispa yachaqayllachu, astawanpis yachaqqa makinta yachakuqwan jaywaq kasqa, chaypaq juk **jayway** ruwana kasqa, juk urqumanta, mana chayri, juk jatun quchamanta mañakuspa. Kayjinamanta sapa kallawayapta tiyapun juk **machula**, pay yanapan jampiypi.

Yachayninkuqa pisiyachkan. Kunan qhari wawakunaqa ñawpaq tatakunanku jina manaña chay jampikunamanta yachachkankuchu. Kay llakiyninkuqa tikrakun juk ch'ampayman, mana kay yachayninkuta chinkachinankuta munankuchu.

Wakin wasikunapi jampinamanta yachaqaqta manacha yachachichkankuchu; waynakunapis Chukiyawu, Qhuchapampa, *Santa Cruz* Ilaqtaman ririkapullankutaq. Jinamantapis, yachaywasipi kanaqa manaña iskay kimsa watallachu, chunka wata kuraqman chayanña. Kay jinamanta, yachaywasi kanankurayku waynuchusqa manaña tatanwan khuska jampiq puriyta atinkuñachu.

Kaykuna qhawaspalla kallawayakunaqa tantachakuykunapi t'ukunkuña, chaypitaq yachaywasipi yachayninkuta yachachikunamanta jurqhunku.

Kay yuyaykunataqa manami paykunallachu rurayta atinku, allin rikusqayman jina, yachaywasipi yachachiqkunaqa kay kallawayapta yachayninku kallpachasqa kananta mask'ananku tiyan. Puraqmanta rimanakuspa. Kayjina yachaywasi Chacarapipis, Curvapipis ruraytaqa qallarinkuña. Mana ajina apaykachana kanman chayqa, kayjina yachayqa, mana purinmanchu.

Yachakuqkunaqa jampi qhurakunata, **kawiltuman jaywanatapis**, juch'uymantapacha, riqsinkuña. Jampi qhurakunamanta rimaspa, sutinkunata yachallankutaq, akllayta jampi qhurata yachanku, astawanpis upyanapaq wakichiyta. Tapusqaypi imayna kallawayap wawanqa masisninkumanta astawan yachasqankuta tarini.

Chacarapipi yachakuqkunata imayna p'achallisqa jamusqankunamanta rikhuni, sakuntin, *mantantin*, *sombrerontin*, ch'ulluwan ima. Chaymanta paykunata tapuptiyqa chirimanta, ruphaymanta jark'akusqankumanta ima yachani.

Kay yachakuqkunaqa yachayninkuta yachaywasipi kallpachanku, kallawayap, yachachiqwan ima yanapayninwan. Chacarapipi yachayninkutaqa jampi qhurakunata juqharispa, akllaspa, ch'akichispa kallpachakunku. Kaypi ruwarqanku "*pomada balsámica*" nisqata, *pulmón* unquypaq. Chaykunataqa juk kallawaya: jampikunata chaqruspa, kutaspa, chayachispa, *pomaderapi* tikachispa yachachisqa.

Curvapi kallpachallankutaq *secundaria* nisqapi, kaypi sapa yachakuqkunaqa jampi qhurakunamanta p'anqata ñawispa, tatankuta, yachaqkunata tapusta musuq yachaykunata tarisqanku. Mana chayllawanchu qhipakunku, chiqanta yachaqanankupaqqa sapa juk jampiyukunku allinchus manachus yachanankupaq. Yachaywasipi kikillantaq chay jampi qhurakunata unqusqaman upyachisqankutaq, chaypaq rimarinakusqanku mayqintaq allin, thaniyachinman; ajinapi kay waynuchukunaqa tarisqanku musuq yachaykunata.

Kayjina yachaqanapiqa imayna yachachiqkunaqa musuq layamanta purichichkanta qhawakun, chaypaqqa wichq'asqa yachaywasipi juk jampi qhurakunamanta yachachiyta manami atinkunchu. Sut'imanta jap'iqanapaqqa yachaywasimanta jawaman llusqina kasqa, jampi qhurakunata riqsinapaq, yachaqkunawan rimariq. Kayjina yachaykunata apaykachanapaqqa yachachiqkunaqa juk ruranata riqsunku, kayqa sutikun *Proyecto de Aula*. Kay ruranawanqa wakichinata ruwana kasqa jampi qhurakunata juqharinapaq, *pomadakunata* ruwanapaq, yachay taripayta ruwanapaq ima. Kay wakichiyqa manami yachachiqlachu ruwanman, rimanakunankupaq puraqmanta yachakuqkunawan, kallawayakunawan ima ruwanman.

Yachachiqkuna rurayninkupiqqa kay tarikullantaq: yachaywasikunapi sinch'imanta unquykunamanta mayllakuywan jark'anakuyta yachaqanku. Yachanchik jina, wasipi astawanpis chirimanta ruphaymantawan jark'akunata yachakun. Jampi qhurakunawanqa yachakuqkunaqa rikch'arinku, chaypitaq qillqayta ñawiriyta yachachinankupaq umallichinku. Jinamanta kay kallawaya yachayninqa juk chakaman rikch'akun, qillqakamata, khipukamata ima yachachinapaq.

7. Tukuchay (Conclusiones)

- a) Kay 1990 watakuna tukuchaykama kallawayap yachayninkuqa, jinamantapis, chakrarunap yachayninkuqa, qunqasqa kachkarqanku. Kunanqa *Constitución Política del Estadopi*, *Ley de Participación Popularpi*, **Yachay Tikraypipis** pataman kawsayninkuqa juqharisqallataq tarikunku.

- b) Yachaywasi ukhupi llimphitu purinamanta astawan yachachinku, yachachiqkuna ch'ich'ita yachakuqkunata tarispaqa k'aspiwan siq'unqu, yachaywasi kanchapi rimanku. Jina yachachiq saqra kaptinqa yachakuqkunaqa manchachikunku, ch'inmanta imallatapis kasukunku. Kay yachaywasipi yachayninkuta chinkachinku, p'inqakunku ch'ich'i, thanta kasqankumanta. Kaypi yachachikuq kawasayninkuta chiqniy qallarikun. Astawampis q'ara runap kawsayninkuman qhatiyachakun.
- c) Kallawaya runaqa astawan qhichwa parlaq, jatun yachaywasikunamanta, llaqtapi llusqillata waliqta munanku. Kayjina munasqanrayku waynuchusqa jatun llaqtasman ripunku, wakin manaña kutimukuchu. Kay yuyay qhipachikuchkan, kallawayap yachayninkuta, kawsayninkuta ima pisiyachkan.
- d) Tawa yachachiqta kay yachaywasikunapi tarini, paykunaqa kallawaya kanku, *bachiller* kanku, jinamanta paykunata “*interinos*” nispa ninku. Wakin yachachiqkunaqa *Normal*manta llusqisqa kanku, jawamanta kanku. Puraqmanta qhawanakunku, astawampis, kallawaya kaqkunaqa pisiyachisqata rikukunku.
- e) Chacarapi yachaywasi ukhupi juk **waqt'ata** ruray yachasqanku, kay sutikun “**juqhart'akuy**”, kayqa ima ruraytapis qallarinaq ruwakun; yachaywasipi yachachiy qallarinallapaq ruwasqanku. Kay jina ruraykunaqa jatun umalliqkunawan mana riqsisqachu. Kay **waqt'akunata** ruraywanqa yachakuqkunapta kawsayninkuta kallpachay atikun, jinamantapis, kay juk **Yuyay Wakichiy**.
- f) Yachakuqkunapta achkha yachaynin tiyapun, unquy rikhuriykunamanta, **waqt'atawan**, jampi qhurawan thanichinamanta ima. Kay yachayninkuta, kawsayninkumanta, yachaywasi ukhupi kallpachayta atikun.
- g) Kallawaya runakunaqa imayna yachaywasipi yachachina kanman nispa yuyarinku, ama yachayninkuta chinkachinankupaq. Ajina yachachiypiqa, jampi qhuramanta yachachiyta yachaywasiman apana kasqa.
- h) Kay jampi qhuramanta yachachinapaqqa, yachachiqwan, chakrarunakunawan, kallawayawan yachaywasi tantakuqkunawan puraqmanta parlanakuna kanan tiyan. T'aqa taq'api ruwakunman chayqa manami kay musuq **yuyay wakichiyqa** apaykachakunmanchu.
- i) Kallawaya runaqa rayuwan akllachinkuchu. Yachaqkuna wawaman yachachinku. Yachakuqkunari, qhawaspa, uyarispa, yanapaspa yachaqanku. Chaymanta, yachaqqa, juk allin **jayway** ruwaspa, **quchamanta**, **machulamanta** mañakuspa, yachakuqman **makinta jaywana** kasqa. Chayjinamanta pachamama jap'isqamanta, mancharisqamanta jampiyta atinqa.

- j) Kay kallawaya ayllukunapi jampi qhurata yachachinatapuni munanku. Yachaywasipi mana tukuy kallawayap yachayninkutachu yachachichkan, pisillantaña yachachiy qallarinchkanku, jampi qhurallamanta, **waqt'atawan** jampinamanta mana kay rurayninkupi llusichkankuchu. Yachaywasimanta llusispa, yachakuqkunaqa, yachaqaqta kallawayap yachayninkuta atinman.
- k) Kallawayap yachayninkuqa unay watamantapacha sapa kuti qhawaykusqa kachkan, unqusqa runaman jampispapuni astawan sut'imanta yachaqaqku, kay yachaykunatari paykuna pura parlanakuspa, willanakuspa atinku taripayta musuq yachaykunata, ajina kay jampi qhuramanta yachaqaqqa.

8. Ruwanapaq wakichisqa (Propuesta)

Tata Max Paye mañawarqa juk p'anqitatapis kay yachay taripaywan ruwakunamanta. Kay wakichiywan kutichiyta munani, yachachiqkunaman, kallawayakunaman juk yanapa jina kananpaq, astawan yachayninkuta yachaywasipi yachachinanpaq, jinamanta juk yachay wakichiy sayachinankupaq.

Kay wakichiyqa juk watallapaq ruwakun imayna qhawasqay, parlasqay ima yuyarispa. Kayjinamanta, Chacarapi (juk ñiqi, iskay ñiqi, kimsa ñiqi ima *Primaria* nisqapi) Curva yachaywasikunapaq (juk ñiqi, iskay ñiqi *Secundaria* nisqapi) yachachina wakichisqa kachkan. Yuyaykunaqa paray pachawan, ch'aki pachawan, chiri pachawan, q'uñi pachawan qutuchakun, imayna jampi qhurakuna wiñan ajinaman yuyaykunaqa wakichisqa kachkan.

Jatun yuyay taripay (objetivo general)	Yachaywasipi jampi qhuramanta yachachiywan kallawayap yachayninkuta, kawsayninkuta kallpachanamanta.
Juch'uy yuyay taripana (objetivo específico)	- Juk t'aqapi, <i>Primaria</i> nisqapi, jampi qhurata yachachinamanta. - Juk t'aqapi, <i>Secundaria</i> nisqapi, jampi qhurata yachachinamanta. - Kallawayap kawsaywan, wak kawsaywan chaqrunamanta.
Ruwaqkuna (actores)	- Yachachiqkuna, kamachiqkuna: umalliqkuna, <i>Dirección Distrital</i> Charazanimanta, ayllukuna kamachiqkuna, kallawayakuna, yachakuqkuna ima.
Machkha pachapi (tiempo)	Watantinta (yachaywasipi llamk'ay qallariymanta tukunankama) 2005 watapi.
Atikunampaq (factibilidad)	Wakin kallawayakunaqa yachaywasipi yachachiyta qhurakunawan jampinata munanku. Yachachiqkunaqa riqsinkuña, apaykachankuña chay ruranata <i>Proyecto de Aula</i> nisqata, kay kallawayap yuyaninkuta yachachinampaq. Yachaqaqkunapis kay jampi qhuramanta yachaqaqta munallankutaq.
Yuyaykunata yachachimanta (contenidos)	a) Juk ñiqi, iskay ñiqi, kimsa ñiqikunawan (Chacarapipi) Jampi qhurakunata jark'anamanta, kayta juqharinamanta, jampi wakichinamanta, tarpunamanta ima. Kaykuna ruwaspa, qillqiyta, ñawiriyta yachaqaqnapaq. b) Juk ñiqi Iskay ñiqi <i>secundaria</i> nisqawan (Curvapi) Jampi qhurakunata tarpuyamanta, juqharinamanta, jark'anamanta, wakichinamanta; jinamantapis, yachay taripay ruwaspa, parlanakuspa, willanakuspa, chaymantataq jap'iyukuspa ima.

ÍNDICE

Resumen	ii
Resumen en lengua indígena.....	iii
Qallariy (introducción).....	iii
1. Yuyay ch'ampaynin (planteamiento del problema).....	iii
2. Jatun yuyay taripay (Objetivo general)	iii
3. Juch'uy yuyay taripaykuna (Objetivos específicos)	iv
4. Yachay taripay ruraynin (Metodología).....	iv
5. Yuyay qillqa (Marco teórico)	iv
5.1 Ayllu ukhupi kawsay.....	v
5.2 Unquchikunamantawan thanichikunamantawan.....	v
5.3 Imayna jampimanta yachaqay	vi
5.4 Unaymanta yuyayninchik yachaywasipi yachachinamanta.....	vi
5.5 Yachaywasimanta aysanakuy.....	vii
5.6 Yachay wakichisqa.....	vii
6. Taripaykuna (Resultados).....	vii
7. Tukuchay (Conclusiones)	ix
8. Ruwanapaq wakichisqa (Propuesta)	xi
Abreviaturas.....	xix
Introducción	1
Capítulo I	6
1. Planteamiento del problema	6
1.1. Preguntas de investigación	7
1.2 Objetivo general	8
1.3 Objetivos específicos	8
2. Justificación	8
Capítulo II	10
Metodología.....	10
1. Consideraciones éticas.....	10
2. Tipo de investigación	11
3. Estudio de caso	13
4. Unidad de análisis	15
5. Técnicas de investigación.....	16
5.1 La observación participante	16
5.2 La entrevista.....	16
5.3 Reuniones grupales	17
6. Instrumentos de investigación	17

7. Procedimiento.....	19
7.1 Primera fase.....	19
7.2 Segunda fase.....	19
7.3 Tercera fase.....	19
8. Análisis propuesto.....	20
Capítulo III.....	21
Fundamentación teórica.....	21
1. Algunas aclaraciones sobre las denominaciones de la práctica de la medicina indígena-campesina.....	21
2. La integración y resistencia indígena.....	23
3. Principios de la medicina andina.....	26
4. La concepción de salud.....	29
5. La educación al interior de los pueblos indígenas y naciones originarias.....	30
5.1 La transmisión del saber en las comunidades originarias.....	31
5.1.1 Los saberes de las deidades.....	32
5.1.2 El saber heredado.....	33
5.1.3 El saber de la naturaleza.....	34
5.2 La socialización escolar y los saberes previos.....	34
6. Marco legal de los sujetos de participación en la educación escolar.....	36
6.1 Los actores legales en la construcción del currículo diversificado.....	39
6.2 La participación de los profesores originarios.....	40
7. El tronco común y ramas diversificadas.....	42
Capítulo IV.....	48
Resultados de la investigación.....	48
1. La cultura Kallawaya.....	48
1.1 Ubicación geográfica y poblacional.....	48
1.2 Caracterización etnolingüística.....	52
1.3 Antecedentes históricos.....	52
1.4 Sobre el nombre Kallawaya.....	54
1.5 Kallawayas o naturistas.....	55
1.6 La lengua “secreta” llamada <i>Machaj uyay</i>	57
1.7 Las comunidades kallawayas.....	59
2. Aprendizaje y práctica de la medicina kallawaya.....	64
2.1 En el hogar.....	65
2.2 En los viajes.....	67
2.3 Evaluación e iniciación.....	70
3. Los saberes previos.....	71
3.1 En la comunidad.....	71
3.1.1 Sobre las deidades.....	71
3.1.2 Sobre el clima.....	74

3.1.3 Sobre las cualidades de las plantas medicinales	77
3.2 La salud en el espacio de la escuela	81
3.2.1 Uqhart'akuy en la escuela.....	81
3.2.2 La higiene escolar	83
4. Los actores en la enseñanza escolar	89
4.1 Los Kallawayas promotores	90
4.2 Los profesores promotores	93
4.3 Los alumnos.....	97
5. Las planificaciones de la medicina kallawayá	100
5.1 Los proyectos regionales	100
5.2 Proyectos educativos a nivel de unidad educativa	105
5.2.1 Proceso de elaboración del plan curricular.....	105
5.2.2 El proyecto de aula	106
5.2.3 Los materiales educativos	107
6. Desarrollo de procesos educativos en aula.....	109
6.1 Primer caso: Recojo y transformación de plantas medicinales en pomada (esuela de Chacarapi)	109
6.2 Segundo caso: investigación y experimentación con plantas medicinales (Segundo medio de Curva)	116
6.3 Las plantas medicinales y las áreas de aprendizaje.....	123
Capítulo V	127
Conclusiones	127
Capítulo VI.....	132
Propuesta	132
Lineamientos mínimos para el uso de plantas medicinales en aula.....	132
1. Justificación de la propuesta	133
2. Factibilidad.....	133
3. Objetivos.....	134
3.1 Objetivo general	134
3.2 Objetivo específico.....	134
4. Quienes intervienen en el desarrollo educativo.....	134
4.1 La Asamblea comunal.....	134
4.2 Las juntas escolares	135
4.3 El profesor de la escuela.....	136
4.4 Los kallawayas.....	136
4.5 El Director del núcleo y del Distrito	136
5. Los espacios de ejecución.....	137
6. Contenidos a desarrollarse en el aula	137
6.1 En el primer ciclo del Nivel Primario	138
6.2 En el primer ciclo del Nivel Secundario.....	149

Bibliografía.....	160
Anexo 1: Ficha de observación de aula.....	178
Anexo 2: Guía de entrevista al profesor	179
Anexo 3: Guía de entrevista al Kallawaya	180
Anexo 4: Guía de entrevista iniciantes alumnos.....	181
Anexo 5: Ficha de los Profesores.....	182
Anexo 6: Calendario de actividades de los Kallawayas	183
Anexo 7: Matriz del uso de las plantas medicinales	184
Anexo 8: Las deidades	185
Anexo 9: Enfermedad de tos (originada por frío).....	186
Anexo 10: Kiru t'ijiy (dolor de diente)	187
Anexo 11: Dolor de cabeza	188
Anexo 12: Proyecto de aula.....	189
Anexo 13: Materiales y proceso de preparación de la “pomada balsámica”	196
Anexo 14: La investigación sobre las plantas medicinales en Curva	197
Anexo 15: Fotos del trabajo de campo	198

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Características de las escuelas seleccionadas	14
Cuadro 2. Los actores educativos	16
Cuadro 3. Proceso de desarrollo de la investigación	19
Cuadro 4. Categorías de análisis	20
Cuadro 5. El currículo tronco común y ramas diversificadas.....	44
Cuadro 6. La población monolingüe y bilingüe en municipio Charazani-Curva	52
Cuadro 7. Los nombres originarios y científico de las plantas medicinales para el dolor de dientes.....	59
Cuadro 8. Distritos y Comunidades en el Municipio de Charazani.....	61
Cuadro 9. Distritos y Comunidades de la segunda Sección Municipal de Curva.....	61
Cuadro 10. Núcleos escolares y las transferencias de unidades educativas.....	62
Cuadro 11. Contenidos mínimos para el primer ciclo del nivel primario.....	139
Cuadro 12. Contenidos mínimos para el primer ciclo del nivel secundario	150

ÍNDICE DE MAPA Y FIGURA

Mapa 1. Ubicación de la Provincia Bautista Saavedra	49
Figura 1: Ciclo del clima y de las plantas	76

Abreviaturas

CENAQ: Consejo Educativo de la Nación Quechua

CEPOs: Consejo Educativo de Pueblos Originarios

CETHA: Centro de Educación Técnica Humanística Agropecuaria

CPE: Constitución Política del Estado

CRIC: Consejo Regional Indígena del Cauca

FIS: Fondo de Inversión Social

FUMCAS: Federación Única de Mujeres Campesinas del Altiplano Sur

LPP: Ley de Participación Popular

PDEM: Programa de Desarrollo Educativo Municipal

PDM: Programa de Desarrollo Municipal

PEI: Proyecto Educativo Indígena

PEN: Proyecto Educativo de Núcleo

POA: Plan Operativo Anual

PROEIB Andes: Programa de Educación Intercultural y bilingües para los países andinos

UNESCO: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

VEIPS: Viceministerio de Educación Inicial Primaria y Secundaria

Introducción

El grupo étnico Kallawayá tiene una cultura propia, distinto al quechua y aimara, se caracteriza por su sabiduría ancestral; son especialistas en el uso de las plantas medicinales, en la curación de diversas enfermedades, expertos en la identificación de las plantas, recolección y preparación, finalmente en su administración. Estos médicos se encuentran en el Distrito Municipal de Charazani y Curva, provincia Bautista Saavedra, en el departamento de La Paz, Bolivia. Desde allí, en repetidas oportunidades, salen a realizar curaciones con destino a diferentes lugares, como son las comunidades aimaras, quechuas de Bolivia, Perú y también a las ciudades principales de Bolivia.

La forma de uso y práctica medicinal de los kallawayas se asemeja bastante a las concepciones que tienen los aimaras y quechuas, tales como la atribución al origen de la enfermedad al frío, a las deidades y personas que hacen el “mal” (*laiqas* y *kharisiris*); es el mismo, no hay mucha distinción, excepto en las nominaciones en los idiomas originarios propios. Por esto, la cultura kallawayá forma parte de la cosmovisión andina.

En la bibliografía, escrita por diferentes autores, se advierten dos perspectivas distintas sobre esta cultura; como ha identificado Ina Rösing (1990): un primer grupo hace una lectura desde la mirada colonial, a quienes se les puede ubicar entre 1532 y mediados del siglo XX. En estas investigaciones manifiestan cierto rechazo a la medicina incaica y, por consiguiente, a la medicina kallawayá. Felipe Guamán Poma de Ayala, uno de los primeros cronistas españoles, interpreta a esta práctica de los médicos indígenas como “hechiceros” y “farsantes” (1979: 193-197), esta percepción negativa persistió en los posteriores investigadores. Una de las explicaciones posibles de esta construcción de concepciones equivocadas puede estar relacionada a la visión parcial de las investigaciones, o referencias superficiales y así resaltan los aspectos oscuros y negativos.

La segunda perspectiva es más bien positiva, valora la cultura kallawayá y ven a los herbolarios como médicos, sabios y así empiezan a promover la recuperación de los saberes locales, antes que pase a ser una “leyenda”. Este segundo grupo surgió desde mediados del siglo XX. Esta nueva perspectiva está acompañada de estudios mucho más profundos y etnográficos, entre los más destacados se encuentran: Enrique Oblitas Poblete (1988 [1959], 1988 [1968]), quién recopiló el léxico de la “lengua secreta”, describe el folklore y trata también sobre las plantas y rituales; Louis Girault (1987), es otro investigador, que ha dedicado como cuatro lustros en la

descripción de las plantas medicinales y sus diferentes usos; Joseph Bastien (1996) estudió la cosmovisión de la cultura Kallawayas; Claudia Ranaboldo (1986), investigó la medicina herbolaria; Ina Rösing (1990, 1991, 1996) analizó los diferentes ritos de curación, ella afirma haber presenciado cerca de doscientas curaciones hechas por los Kallawayas; y finalmente, hay una reciente investigación de Gloria Patschieder (2002), quien trata sobre los kallawayas que atienden un consultorio médico en la ciudad de Cochabamba.

Estos saberes son milenarios, que datan desde la época Tiwanakota, sin embargo, durante la colonia y la república fue predominando una visión colonizadora, un rechazo sistemático hacia los saberes de la medicina andina. De esta manera, se estaba negando y borrando las concepciones de salud y enfermedad de los aimaras, quechuas y kallawayas.

Actualmente, a pesar de un reconocimiento oficial del Estado a los usos y costumbres de los pueblos indígenas y naciones originarias, se continúa desplazando los saberes propios de los comunarios. Por ejemplo, con la territorialización municipal se empieza a implementar los diversos proyectos de desarrollo económico, con una concepción diferente a la que poseen los comunarios; las reivindicaciones sociales, económicas y políticas ahora se las conoce por necesidades básicas, un lenguaje mucho más neutro que no cuestiona las desigualdades económicas y las asimetrías políticas. En la actualidad, ésta es la base sobre la cual también se mueve la interculturalidad y las propuestas políticas estatales para las comunidades indígenas y campesinas.

La Reforma Educativa plantea como pilares fundamentales la participación de la comunidad y la interculturalidad en la educación escolar para fortalecer la enseñanza del tronco común (saberes universales¹) y las ramas diversificadas (saberes locales²). Como se sabe, hasta antes de estos cambios del sistema educativo, existía un monopolio de transmisión de saberes ajenos (llamados universales) a los alumnos de las comunidades originarias, lo cual causaba la enajenación cultural y promovía la esperanza de progreso a través de la escuela. Hoy no ha cambiado mucho la cultura

¹ Básicamente este saber se muestra por el seccionamiento, la especialización de conocimientos, existe una separación entre la sociedad humana y la naturaleza. Especialmente, se separa el objeto del sujeto (Rengifo 1991: 116-117), de ahí que se valore la objetividad y la abstracción, base de la construcción de leyes, conocimientos repetibles, comprobables, y por consiguiente con la construcción de la ciencia y tecnología.

² En las comunidades andinas el saber se mueve en torno a la empatía y al equilibrio entre las colectividades: naturaleza, deidades y humana. De manera que, entre estas colectividades, el saber consiste en la capacidad de "criar y el dejarse criar" constantemente (Ibíd.: 102-105), a vivir intensamente, de ahí en las comunidades se atribuya la sabiduría a las personas ancianas. En el caso de las comunidades kallawayas el saber local se entiende como la capacidad de práctica de la medicina con la intervención de las tres colectividades, buscando el equilibrio del microcosmos de la persona y el macrocosmos, a niveles más amplios.

escolar, se continúa imponiendo a los niños y jóvenes kallawayas las ideas de higiene y salud occidental, antes de reconocer los saberes locales que están presentes en las mismas comunidades. Con el currículo diversificado se pretende frenar esta enajenación cultural y desvaloración de los saberes locales, también se pretende buscar un equilibrio cultural, para que se produzca una relación horizontal entre la cultura occidental y las originarias.

Si bien el tronco común es la parte más trabajada desde el Ministerio de Educación y cuenta con los módulos y competencias de aprendizaje, las ramas diversificadas no reciben el mismo tratamiento por parte del Estado. La elaboración de estas últimas corresponde a los actores sociales locales, autoridades comunales y profesores; lo paradójico es que no saben en qué consiste esta propuesta ni cómo construirla.

La importancia de la presente investigación es recuperar las primeras experiencias sobre la enseñanza de las plantas medicinales en aula realizadas por los propios actores locales. Con este propósito se buscó las escuelas que funcionan al interior de las mismas comunidades y se contactó con los actores locales involucrados que estuvieron realizando la enseñanza de las plantas medicinales en el aula. Asimismo, aquí se intenta recoger los saberes previos de los alumnos y las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores y kallawayas. Se trata parcialmente sobre el saber kallawayaya, se hace énfasis en las plantas medicinales, lo que no impide también, por lo menos contextualmente, tratar la dimensión de las deidades, debido a que el saber andino es holístico y conforma una red de relaciones que no es fácil seccionarlas.

En julio de 2002 se realizó el trabajo de investigación en dos escuelas (Lagunillas de Chacarapi y San Pedro de Curva) y allí se ubicó sobre una renovación en la enseñanza escolar. Tanto el profesor y los mismos kallawayas no la llamaron con el nombre de currículo diversificado, ellos manifestaron que buscaron respuestas a sus preocupaciones, por el creciente abandono del saber ancestral en las generaciones jóvenes. En la escuela de Chacarapi habían recogido plantas, seleccionado, secado e incluso elaborado una “pomada balsámica” con la ayuda de un Kallawayaya. En Curva, han realizado una investigación sobre las plantas medicinales, para lo cual habrían consultado a los mejores kallawayas del lugar, después de recoger la información habrían logrado experimentar las cualidades de las plantas medicinales, administrando a personas enfermas, para verificar las informaciones recogidas.

Los aspectos críticos están relacionados al traslado de los saberes kallawayas a la escuela. En estos procesos de enseñanza y aprendizaje empieza a aparecer una

especie de alteración del saber kallawayaya, porque obviamente no es lo mismo un aprendizaje natural de los kallawayas, que hacían con mayor intensidad durante los viajes, y lo que ahora se enseña en el aula.

Esta práctica de los saberes sobre las plantas medicinales en la escuela es parcial, en los orígenes y las formas reales de curación intervienen las deidades, por ejemplo, una enfermedad de susto no se puede curar solamente con las hierbas medicinales, sino, se requiere acudir al rito (**waqt'a**), que consiste en lograr un equilibrio de fuerzas entre humanos y los espíritus, dueños de los espacios naturales: río, laguna, cerro y vertientes.

Con la enseñanza de las plantas medicinales en la escuela se pretende valorar y motivar a los niños y jóvenes hacia los saberes medicinales, de esta forma, se pretende contribuir hacia el fortalecimiento de la cultura Kallawayaya. Sin embargo, entre este deseo de los comunarios y la práctica en el aula existen muchos vacíos, no está definido, por ejemplo, quién puede enseñar, qué contenidos, en qué tiempo y sobre todo, si se podrá mezclar o no con los contenidos provenientes del Ministerio de Educación y cómo.

Estas experiencias de introducción de saberes de plantas medicinales al aula que se describen aquí pueden orientar, en el futuro acerca de un currículo diversificado en las mismas escuelas y comunidades originarias.

Para desarrollar este trabajo de investigación se consideran seis capítulos siguientes:

En el capítulo uno se presenta el problema y las preguntas de investigación que han sido útiles para guiar la investigación y, finalmente, los objetivos y la justificación que orientan la investigación.

En el capítulo dos, se consideran los aspectos metodológicos que consisten en las estrategias asumidas para describir las experiencias educativas, los pasos de la investigación y las consideraciones éticas.

En el capítulo tres se considera un marco teórico relacionado a los principios de la medicina andina, la concepción de salud, los procesos de aprendizaje al interior de las comunidades originarias, posteriormente, para ver qué sucede en la escuela, se revisa los aspectos legales, la participación de los actores locales y finalmente la diversificación curricular.

En el capítulo cuatro, se presenta: la cultura Kallawayaya, los aprendizajes de la medicina, los saberes previos de los alumnos, el tratamiento de la salud en la escuela, los actores en la enseñanza escolar y una descripción de dos casos: una experiencia

en la Unidad Educativa Lagunillas de Chacarapi y otro en el Colegio San Pedro de Curva.

En el capítulo cinco, se tratan las conclusiones a partir de los hallazgos del capítulo anterior, en función a las preguntas, objetivos de investigación y también se recurre a la teoría trabajada.

Finalmente en el capítulo seis, se desarrolla una propuesta educativa que considera el ciclo de vida de las plantas medicinales y el ciclo climático como ejes articuladores de los saberes locales y los currículos oficiales del primer ciclo del Nivel Primario y Secundario.

Capítulo I

1. Planteamiento del problema

La escuela es una institución social que estructura ideologías y esto se efectúa en las relaciones cotidianas de los diversos sujetos que están presentes al interior de este espacio. También hay que entender que muchas de las características, los roles y formas del trabajo educativo se encuentran implícitamente consensuadas por los propios actores locales, es decir, las formas y prácticas en este campo son aceptadas como tales, no son cuestionadas, ésta es la cultura escolar.

La escuela está presente en el ámbito sociocultural de las comunidades Kallawayas y promueve una concepción distinta sobre la salud y la enfermedad, en ese sentido, usa un discurso y una práctica sobre la higiene y la enfermedad. Este saber está apoyado en la ciencia, que sostiene en su generalidad, que son los microbios los que están presentes en las enfermedades y, por consiguiente, la higiene guarda relación con la prevención.

Los profesores, generalmente, promueven la concepción de la cultura occidental en cuanto a la salud y la enfermedad, y van estructurando nuevos conocimientos al respecto. También van valorando, desde sus propios puntos de vista, las prácticas cotidianas de los alumnos, con lo que van generando la modificación de identidades en los alumnos. Pero también hay que entender que los alumnos llegan a la escuela con una carga cultural bastante significativa, en este caso, con los saberes propios acerca de las plantas medicinales y las concepciones propias acerca de la salud y enfermedad. Por consiguiente, se producen, al interior de los espacios escolares, conflictos permanentes en este encuentro de saberes y conocimientos distintos y cómo se van complementando o repeliéndose.

La concepción occidental y de los kallawayas se presenta contradictoria, la concepción local relaciona a la enfermedad con el clima y la cultura occidental con la suciedad y los microbios, ambas conviven al interior de las comunidades. En esta interrelación de concepciones la medicina occidental está en una situación hegemónica ventajosa y normalmente ignora a la medicina herbolaria local.

El currículo escolar es otro campo que canaliza u obstaculiza la resistencia y/o dominación cultural, de propiciar el conocimiento occidental y/o los saberes andinos. Dentro del marco de la Reforma educativa se habla del tronco común (conocimientos occidentales) y el currículo diversificado (saberes locales). En el caso de los kallawayas es cómo promover el fortalecimiento de la cultura propia desde la escuela y

al mismo tiempo cómo articularla al conocimiento occidental, finalmente, quienes deben construir estos conocimientos e implementarlos en el aula. Esto se plasmaría en un currículo acorde a las necesidades locales.

1.1. Preguntas de investigación

Generalmente, la escuela ha asumido el papel transmisor de las ideas o concepciones sobre la medicina occidental³, éstas normalmente forman parte de las políticas estatales y de un respaldo científico, de ahí que se insista en los espacios escolares la apropiación y práctica de la higiene corporal y salud, los conceptos específicos sobre enfermedades, en este caso la presencia de microbios en las enfermedades, como hemos señalado más arriba.

La apropiación de la concepción y práctica de la salud occidental, en la actualidad, implica para los comunarios contar con dinero para retribuir el servicio médico y asimismo para comprar los fármacos químicos. Al interior de las comunidades originarias existe una labor ideologizadora (con la escuela) y práctica, con la presencia de postas sanitarias, hospitales y personal médico que induce a los comunarios a apropiarse de la medicina foránea, por consiguiente, al debilitamiento de los saberes locales. Frente a esto la medicina propia es mucho más accesible económicamente, las plantas que existen en los campos no requieren ser comprados con dinero, sino sólo recogidos; el pago de los pacientes a los Kallawayas es mucho más flexible, aquí subyace un carácter de *ayni* entre el *runa* y el médico herbolario.

Con las experiencias realizadas en las unidades escolares Lagunillas de Chacarapi y San Pedro de Curva, con la implementación de las plantas medicinales en aula, se está frente al desafío en cómo combinar los saberes locales y universales, de esta forma apostar por un equilibrio cultural y social, para esto se tiene que construir un currículo diversificado. Por los trabajos conocidos, en las escuelas mencionadas, se carece de guías y materiales didácticos apropiados, de ahí que sea pertinente plantear la siguiente pregunta general y las complementarias:

³ La sugerencia de la Reforma respecto a la salud es de manera general, refiriéndose a la educación para la salud, señala como “construcción de concepciones y hábitos de vida saludables en los niños promoviendo la salud como práctica, derecho y producto social...” (MDH 1995:10). En este sentido sugiere también desarrollar comportamientos autónomos de bienestar tanto físico como mental. Aquí se refiere a los componentes cuerpo físico y la mente. Sobre el tema, Children's Hospitals and Clinics afirma que “La medicina occidental se desarrolla alrededor de la idea de que la gente tiene cuerpo y alma (o espíritu). La función del médico es utilizar el conocimiento médico científico para sanar su cuerpo físico. Su alma (o espíritu) está separada del cuerpo y es parte de la religión y no de la medicina” (2001). La medicina occidental se basa en objetos observables, muestras, tratamientos médicos de manera individual, hace referencia de hecho a la ciencia y actúa sobre el cuerpo físico, dejando de lado el tratamiento del alma y del *ajayu*.

¿Cuáles son las prácticas educativas con que cuentan los profesores y kallawayas respecto a la implementación de saberes locales con las plantas medicinales en el aula?

- ¿Qué saberes sobre plantas medicinales se desarrollan en la escuela?
- ¿Qué metodologías de enseñanza y aprendizaje desarrollan los profesores en coordinación con las organizaciones comunales?

1.2 Objetivo general

Explicitar los saberes locales sobre las plantas medicinales que se implementan en las unidades educativas situadas en el contexto sociocultural de las comunidades Kallawayas, en el Distrito Educativo de Charazani-Curva.

1.3 Objetivos específicos

- a) Describir los saberes previos sobre la enfermedad y uso de plantas medicinales por los alumnos en las escuelas de las comunidades kallawayas.
- b) Identificar las metodologías de enseñanza utilizadas por parte de los profesores (y posible participación de los kallawayas).
- c) Establecer los periodos de disponibilidad de cuidado, recolección, transformación de las plantas medicinales y establecer un cronograma de actividades escolares acordes al ciclo climático natural.

2. Justificación

En la última mitad de la década de 1990, en Bolivia, las naciones originarias empiezan a ser reconocidas en las nuevas modificaciones jurídicas (CPE y la LPP), en cuanto a sus costumbres, lengua y formas propias de organización. Por ejemplo, a nivel de la escuela en el contexto de las comunidades originarias, la Ley de la Reforma Educativa dispone la inclusión de saberes locales por medio de la elaboración de currículos diversificados.

Casi paralelamente a los cambios pedagógicos escolares aparecen unos requerimientos propios de los comunarios de Charazani, que en realidad son requerimientos de fortalecimiento cultural. En el diseño y ejecución de Proyectos Educativos de Núcleo e Indígena (PEN y PEI), con la aprobación de los propios kallawayas, ya se incluyen los saberes sobre las plantas medicinales para ser enseñadas en el aula. Los CEPOs (Consejo Educativo de Pueblos Originarios), en reuniones con los estudiantes del PROEIB Andes (Programa de Educación Intercultural y Bilingüe para los países Andinos), plantean el desafío de utilizar la

escuela como un instrumento para reconocer, valorar y apoyar la práctica de los saberes propios, como el uso de la medicina herbolaria.

Estos son los antecedentes de los actores educativos, como ser profesores, kallawayas y los mismos comunarios quienes han empezado a tomar la iniciativa para desarrollar algunos saberes locales en aula, en este caso las plantas medicinales. Estas prácticas son poco o nada compartidas y reflexionadas entre los profesores que trabajan en distintas unidades educativas kallawayas, por lo que no son replicadas en otras unidades a falta de un proceso de sistematización y explicitación.

A partir de este registro de experiencias se realiza una propuesta curricular inicial, para ser desarrollado en un año de gestión educativa; esta consiste en integrar los temas y actividades de enseñanza y aprendizaje en el ciclo de vida de las plantas medicinales y el ciclo climático. Se entiende que esta propuesta es inicial y, por consiguiente, se espera mejorar a través de experiencias, diversas pruebas, sistematizando las cualidades y limitaciones de elementos pedagógicos para construir un currículo diversificado para las escuelas que están en las comunidades kallawayas.

Capítulo II

Metodología

1. Consideraciones éticas

Desde el ingreso hasta la salida del trabajo de campo se ha sostenido una relación horizontal entre el investigador y los sujetos investigados, es decir, se respetó el curso natural de enseñanza y aprendizaje al interior de la escuela, asimismo, en los contactos con los kallawayas, a fin de evitar la intromisión, se les ha informado previamente sobre el rol del investigador y el tema a ser investigado. El 27 de septiembre, en Chacarapi, se comunicó a la asamblea comunal de la investigación a realizarse en la escuela y finalmente fue aceptada la propuesta. En Curva, en el Colegio, se comunicó al plantel docente sobre los propósitos de la investigación. Aquí se distingue dos momentos de negociación en que se advirtieron distintas percepciones en dos grupos de personas:

a) Algunos profesores, la Dirección Distrital de Educación de Charazani y los propios comunarios están interesados en implementar un currículo diversificado. Don Max Paye, kallawayaya, se mostró muy animado en apoyar a la escuela y enseñar las plantas medicinales a los alumnos, el mismo profesor Rubén Guamán está predispuesto a continuar con esta experiencia, sin embargo, él requiere conocer más sobre este saber del uso de la medicina.

b) Algunas susceptibilidades se percibieron en dos kallawayas: Don Jaime Chura (Chacarapi) y Don Jaime Chaca (Curva), se mostraron reticentes en compartir sus saberes en la escuela y con los investigadores. En la escuela de Chacarapi Don Jaime Chura era una persona clave para conocer cómo enseñó plantas medicinales y elaboró las pomadas con los alumnos, en la gestión 2002. En dos oportunidades el profesor coordinó con él las fechas para realizar jarabes en base a las plantas. Llegado el momento, en las dos oportunidades, Don Jaime aducía que no tenía tiempo y no se hizo nada (CC2: 42). Esta actitud conocida sería una forma de cuidar el saber kallawayaya. De manera que para la enseñanza de plantas medicinales en la escuela, el profesor tiene que contar con la confianza de la comunidad, asimismo, los saberes a ser impartidos en aula serán con la aprobación de los propios kallawayas.

De hecho las comunidades campesinas tienen el derecho de controlar su espacio territorial frente a los foráneos y también sus saberes, debido a las experiencias que han adquirido históricamente, sabiendo que los kallawayas han conocido a muchos investigadores nacionales y extranjeros, que poco o nada les favorecen con las

investigaciones realizadas. Dentro del marco de la interculturalidad, para un investigador foráneo, moverse en estos espacios comunales, significa tener un respeto prudente, ser claros en los propósitos que se persigue y mostrar la utilidad de la investigación para la propia comunidad. En la presente investigación, la idea que se dio a conocer, en los diversos contactos iniciales, fue la de escribir la experiencia para contribuir al fortalecimiento de futuras experiencias, debido a que los mismos actores se encontraban bastante interesados en el mantenimiento de los saberes ancestrales y con la ayuda de la escuela. Frente a esta manifestación no se encontró una oposición contraria o rechazo determinante.

Una actitud de cierta “reserva” no es novedad, Enrique Oblitas Poblete, quien habló sobre este profesionalismo secreto de los kallawayas, dijo:

... además sus secretos profesionales los guardan con tanta reserva, que sus infractores son sancionados severamente, con expulsión de su secta esotérica, porque el juramento quebrantado equivale a grave delito que antiguamente daba lugar incluso a la pena capital (Oblitas1988 [1959]: 241).

A objeto de mantener el secreto de las yerbas que usan en sus curaciones, los callawayas casi nunca manejan en estado natural sino triturado o molido, lo que denominan ‘rikicho’ (Ibíd.: 285).

Este hermetismo y la barrera sostenida, en el tiempo del autor, era mucho más fuerte y asimismo usaban una lengua propia en los momentos precisos. Con el tiempo, estos secretos, en parte, han ido permeando hacia el mundo académico, gracias a la etnografía como metodología de investigación social. Los investigadores como Ina Rösing (1990) y Joseph Bastien (1996) han creado una estrategia para participar en la vida de los kallawayas; se habrían iniciado con las relaciones de amistad con alguna familia originaria la que se convirtió posteriormente en la creación de relaciones de parentesco rituales con el apadrinamiento de niños. Esto les facilitó multiplicar contactos y asimismo ganar la confianza de las comunidades kallawayas.

El tiempo de trabajo de campo en estas comunidades ha sido muy corto, no se creó relaciones de parentescos rituales, pero, de acuerdo a la experiencia, se percibe que permaneciendo por un tiempo largo y usando la lengua quechua es posible acceder a los saberes mucho más profundos de la cultura, además de ganarse la confianza de los comunarios.

2. Tipo de investigación

La naturaleza de la investigación se sitúa dentro del marco de estudio cualitativo porque se dio énfasis en la descripción de los hechos, las voces y acciones de los diversos sujetos sociales que intervinieron en la enseñanza y aprendizaje escolar, en las dos unidades educativas: Lagunillas de Chacarapi y San Pedro de Curva. El

proceso de construcción se caracterizó por la flexibilidad metodológica, tomando en cuenta el eje temático: el uso de las plantas medicinales en el aula. Se siguió la vía inductiva, esto se entiende que: “el investigador no descubre, sino que construye el conocimiento”⁴. En esta perspectiva se pretende “busca ahondar en las perspectivas personales (émicas) de los sujetos en estudio... la perspectiva émica es la que poseen los nativos de un lugar, comunidad o ambiente cultural” (Castro y Rivarola 1988: 2). En este caso, la perspectiva de los actores locales que se tratará más abajo.

Esta forma de estudio está muy relacionada con la etnografía, como caracterizan Hammersly y Atkinson: “El etnógrafo o la etnógrafa, participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella han elegido estudiar” (1993: 15). Aquí también quiero resaltar tres características importantes acerca de la etnografía, tomando en cuenta las aclaraciones de otros autores, Honorio y Díaz (1997):

a) Necesariamente, estas informaciones han sido traducidas dentro de la lógica de la investigación, como la escritura en castellano, las categorizaciones y las reflexiones. Estos pasos han guiado el proceso de la investigación.

b) Es descriptivo, porque se recogió información de una forma bastante detallada y sistemática, “una descripción densa” sobre el tema de la investigación. Aunque esto no precisamente quiere decir que se deba describir todo, por esta razón se limitó a los procesos de aula relacionados con el uso de las plantas medicinales.

c) Las informaciones recogidas fueron interpretadas y reflexionadas, esto consiste en “decir algo sobre algo” (Ibíd.: 71), es decir, buscar las estructuras subyacentes de orden, cuestionar pautas que a veces son insignificantes pero pueden ser pistas que expliquen sobre el sentido que guardan los actos y palabras de los actores locales. Durante el proceso de la investigación se planteó diversas preguntas, suposiciones, dudas y respuestas posibles, con la finalidad de encontrar el hilo para desenredar explicaciones coherentes. Esta parte corresponde al carácter “ético” de la investigación, una mirada externa. De ahí que los investigados e investigadores tengan que compartir sus subjetividades en un ambiente de diálogo y negociación para construir conocimientos de acuerdo a los propósitos de la investigación (Buxó 1995: 67; Aguirre 1995: 15).

⁴ Stake, R. E. (1995). The Art of case Study Research. Thousand Oaks. CA; Sage Publications. Citado por Gregorio Rodríguez Gómez y otros (1996: 34).

3. Estudio de caso

Dentro del campo de la investigación empírica y cualitativa como una de las modalidades de investigación es el “estudio de caso”⁵ (Serrano 1995: 204), en este sentido, el trabajo investigativo se sitúa en un contexto sociocultural de comunidades kallawayas.

Respecto a los sujetos y actores sociales, Norman Long (1989: 5) indica que, además de las personas individuales, también pueden considerarse como tales a las instituciones sociales. En este sentido, en el contexto donde se realizó la investigación, las comunidades locales (Chacarapi y Curva) y la escuela se constituyen en sujetos locales. La primera responde a la estructura sociocultural Kallawayaya y el segundo responde al sistema estatal. En el ámbito escolar, espacio de la investigación, se identifican como actores⁶ educativos a: profesores, directores, kallawayas, juntas escolares y los propios alumnos.

La Reforma Educativa prevé la enseñanza y aprendizaje bilingüe (lengua originaria y la lengua castellana) y, asimismo, se considera como primordial la educación intercultural, en este caso, las diversas relaciones que se dan entre la cultura kallawayaya y la cultura occidental en los espacios escolares; y finalmente, se constituye en un desafío la construcción de un currículo diversificado a partir de algunas experiencias positivas locales.

Los kallawayas son especialistas, reconocidos a nivel nacional e internacional, por la acumulación de sus saberes ancestrales acerca de las plantas medicinales, y hoy se continúan practicando. Una de las intuiciones iniciales, inquietudes y pregunta a la vez fue ¿Cómo la escuela recoge estos saberes milenarios en sus actividades escolares?.

Consecuentemente, para determinar el estudio de caso se han visitado varias unidades educativas que funcionan al interior de las comunidades kallawayas. Aquí se identificaron las escuelas que funcionaban en el interior de las comunidades kallawayas y otras más bien en comunidades quechuas.

⁵ Considerando la perspectiva de Norman Long (1992: 3) esta investigación se inscribe dentro del ámbito de “lo micro”, de ahí que sea entendido como un estudio de caso, contrariamente a una investigación estructural “lo macro” (por ejemplo, los modos de producción de una sociedad determinada). Se quiere comprender cómo se van tejiendo las relaciones interpersonales en los procesos de reproducción, modificaciones y dinámicas de la cultura entre los sujetos locales en el patio escolar y en el salón de clases.

⁶ De acuerdo a las consideraciones de Norman Long (1989: 4) los actores son: “capaces (aun cuando su espacio social está severamente restringido) de formular decisiones, actuar sobre ellas y de innovar y experimentar”. Es decir, son sujetos que tienen la capacidad de manifestarse, frente a una situación determinada, de manera explícita o implícita y de esta manera influye en los demás sujetos.

a) Criterios de selección de las escuelas

La elección de las unidades educativas, inicialmente, estaba delimitada por:

- La ubicación en el contexto sociocultural kallawayaya.
- Introducción del saber sobre el uso de las plantas medicinales en aula.

Para precisar aun más el estudio de caso se realizó la fase exploratoria, desde fecha 15/07 a 2/08 de 2002. En este tiempo se ubicó dos unidades educativas que se aproximaban a los criterios propuestos previamente; y además, las autoridades educativas y Juntas escolares contaban referencias sobre experiencias educativas innovadoras de algunos profesores; se conoció también que algunos profesores conocen los saberes locales, son originarios kallawayas.

Cuadro 1. Características de las escuelas seleccionadas

Características	Unidad educativa Lagunillas de Chacarapi (asociada)	Unidad educativa San Pedro de Curva (núcleo)
Ciclos y niveles	1º ciclo, nivel primario	1º ciclo nivel secundario
Comunidad	Chacarapi (Kallawayaya)	Curva (Kallawayaya)
Tipo de docencia	Unidocente	Pluridocente
Enseñanza y aprendizaje de las plantas medicinales en aula.	Se realizó la experiencia educativa con la recolección de plantas medicinales y su transformación.	La experiencia educativa consistió en la investigación de las plantas medicinales y estrategias de prueba sobre la cualidad medicinal de las plantas.
Participación de kallawayas	Apoyo en la recolección de las plantas y en la elaboración de pomadas balsámicas.	Proporcionaron información sobre plantas y el visto bueno a los trabajos prácticos realizados por los alumnos

En estas escuelas, por referencia de las autoridades educativas y los propios comunarios, evidentemente se realizaron las experiencias de enseñanza de las plantas medicinales en el aula, de alguna manera, en coordinación con la organización de la comunidad y los propios kallawayas.

b) Criterios de selección de los profesores

Los criterios previstos para la elección de profesores eran:

- Son originarios del lugar.
- Hablan quechua y conocen los saberes sobre las plantas medicinales.

Estos criterios previos no han coincidido respecto a los profesores sean kallawayas, sino más bien se conoció a un profesor no-kallawayaya, no habla quechua, no conoce

los saberes sobre el uso de las plantas medicinales, sin embargo, aprecia la cultura local y, sobre todo, tuvo una motivación personal para desarrollar este saber del lugar en la escuela.

c) Criterios para la selección de alumnos

Una de las consideraciones principales estuvo relacionada a que:

- Los alumnos sean originarios y tengan residencia en la comunidad kallawayaya.

Se sobreentendió que los alumnos fuesen en su totalidad originarios kallawayas, sin embargo, tanto en la unidad educativa Lagunillas de Chacarapi y San Pedro de Curva, se encontraron, en menor proporción, alumnos provenientes de comunidades quechuas y aimaras.

d) Criterios de selección de juntas escolares y kallawayas

En las unidades educativas trabajadas no todos los representantes de las juntas escolares y kallawayas están involucrados en el proceso de enseñanza de las plantas medicinales en aula. De ahí que los criterios sean:

- Ser originario de la comunidad kallawayaya.
- Participa en el proceso de planificación escolar.
- Enseña los saberes propios dentro y fuera de aula.

En Chacarapi se conoció que la Junta Escolar a su vez era kallawayaya, especialista en el uso de la medicina a base de plantas medicinales, de manera que, dentro de la escuela se desarrollaba como autoridad representante de la comunidad y a su vez como transmisor de sus saberes ancestrales.

4. Unidad de análisis

Dentro del estudio de caso se puede identificar una o más unidades de análisis, como Gregorio Rodríguez y otros afirman: "Cuando deseamos analizar una realidad, el estudio de la misma puede considerar a esta realidad como una totalidad única, de forma global, o también puede llegar a ser importante el considerarla como constituida por una serie de unidades o subunidades cuya peculiar caracterización exige un tratamiento diferenciado" (1996: 97-98).

Como se mencionó más arriba, el estudio de caso comprende las unidades educativas: Lagunillas de Chacarapi y San Pedro de Curva, y al interior de estos

espacios se distinguen a los distintos actores que son: profesores, alumnos, juntas escolares y kallawayas.

Cuadro 2. Los actores educativos

Actores educativos	Unidad educativa Lagunillas de Chacarapi (asociada)	Unidad educativa San Pedro de Curva (núcleo)
Alumnos	1º ciclo, nivel primario	1º ciclo nivel secundario
Profesor	Interino (Kallawayas)	Normalista (no-Kallawayas)
Junta escolar	Conoce sobre las plantas medicinales y apoyó en la enseñanza de aula.	No se identificó sobre su participación en la enseñanza de aula con plantas medicinales.
Kallawayas	Además de la Junta Escolar no se identificó a otro Kallawayas que apoye en la enseñanza de aula.	Apoyaron con información y aprobaron, en los momentos de evaluación, las investigaciones hechas por los alumnos.

La investigación se desenvuelve principalmente en el ámbito de la escuela, se pretende conocer las interrelaciones que se dan entre el alumno y el profesor. Con la introducción de las plantas medicinales en el aula, además de los actores mencionados, es importante entender la presencia de la Junta Escolar y kallawayas y su rol de transmisores de sus saberes ancestrales a las nuevas generaciones en aula.

5. Técnicas de investigación

5.1 La observación participante

En la presente investigación cualitativa se adoptó el rol de observador participante, para entender desde lo “émico” (desde dentro) a la cultura, tal como manifiesta Eloy Gómez, citando a Malinowski: “Un procedimiento para penetrar en la mentalidad de los nativos consistente en la observación participante, a partir de la idea de que sólo sumergiéndose en una cultura, y siendo uno de los estudiados, el observador puede descubrir y analizar las relaciones entre los elementos que componen dicha cultura” (1995: 37). En este sentido, se realizó el trabajo de campo en las comunidades kallawayas y en las dos escuelas: Lagunillas de Chacarapi y San Pedro de Curva. La observación se realizó en los momentos de formación, algunas clases de matemáticas y lenguaje principalmente.

5.2 La entrevista

Esta estrategia es complementaria, a veces paralela a la observación participante, lo que permite conocer a profundidad el estudio de caso. La entrevista consiste en “la relación de entrevistador-entrevistado, la formulación de preguntas, la recogida y el registro de las respuestas o la finalización del contacto entrevistador-entrevistado”

(Rodríguez et. al 1996: 167). Se realizó también las entrevistas informales, las que en muchas ocasiones se han concretado en más formales y su registro en cinta magnetofónica.

5.3 Reuniones grupales

El uso de las plantas medicinales en aula también se trató en diversas reuniones, más concretamente, con los alumnos del primer ciclo del Nivel Primario y primer ciclo del Nivel Secundario. Con el primer grupo se trabajó la rememoración de algunas actividades realizadas, mientras que con el segundo grupo se trató sobre cuál es la motivación que los indujo a estudiar las plantas medicinales. Ha sido precisamente en estas reuniones que se han construido algunos matrices sobre las plantas medicinales y el croquis sobre la presencias de las deidades en la comunidad.

6. Instrumentos de investigación

Los siguientes instrumentos se aplicaron a los sujetos que intervinieron en el proceso de implementación de saberes locales en aula:

a) Guía de entrevista: Para el recojo de la información se utilizó la entrevista con los actores locales, como indican Castro y Rivarola: “se utilizan para recoger datos consistentes en citas directas de lo que dicen las personas acerca de sus experiencias, opiniones, sentimientos, conocimientos, etc.” (1988: 12). Este instrumento contenía preguntas semi-estructuradas, que reflejaban los propósitos de la investigación. Su aplicación contribuyó a la reconstrucción histórica de las experiencias educativas realizadas con la medicina herbolaria por los profesores, alumnos y kallawayas. Un aspecto que caracterizó a esta investigación ha sido la flexibilidad para realizar otras preguntas complementarias y también se negoció la fecha, el lugar y los temas a ser tratados con los entrevistados (ver anexos 2-4). Las entrevistas más importantes se han realizado a los Kallawayas: Max Paye y Jaime Chura, además de diálogos informales sobre el tema de investigación. En cuanto a la experiencia de aula: al profesor y alumnos de Chacarapi y Curva. La reconstrucción de la experiencia de aula, a través de referencias de sus actores, considero que no son exactos, sino indicaciones que proveen ideas de cómo se dio en los hechos.

b) Guía de observación: contenía las pautas provisionales, para proceder con la observación de aula, con énfasis sobre el uso de saberes locales y la metodología de enseñanza y aprendizaje, desde su planificación, desarrollo y cierre de clase. Con este instrumento se pretendía comprender el uso de las plantas medicinales en los procesos de aula (ver anexo 1). Durante mi estadía no se realizaron clases intensas sobre el tema, las que observé han sido cortas e improvisadas, excepto la siembra de

plantas medicinales en el jardín botánico en Curva. En Characapi, de acuerdo al Proyecto de Aula, la existencia de las pomadas, las plantas medicinales en proceso de secado, y por las referencias de los propios actores se aseveran que el tema se trató en el primer semestre de 2002. El trabajo de campo inició en el mes de julio del mismo año, llegué a destiempo y ha sido una de las razones que ha limitado la observación. En el segundo semestre se conoció clases esporádicas con el tema de las plantas, pero con mayor frecuencia clases de matemáticas y lenguaje.

c) Cuaderno de campo: fue un instrumento que se utilizó en la mayor parte del trabajo de investigación, directa o indirectamente, de acuerdo a la disponibilidad de las personas. Los puntos que fueron anotados en este cuaderno fueron los siguientes:

- Notas de diálogos entre los alumnos, alumnos-profesores, ambos sujetos con los comunarios.
- Entrevistas formales e informales con los sujetos participantes en la unidad educativa y la comunidad.
- Temas específicos y cronológicos, de acuerdo a la importancia de las categorías.
- Reflexiones autocríticas sobre el proceso de la investigación.
- Análisis de los testimonios o discursos, descritos en el cuaderno de campo y las transcripciones, para determinar las categorías de investigación.

d) Registro fotográfico: las imágenes describen las actividades realizadas en la escuela y otros aspectos relacionados al tema de salud e higiene (ver anexo 15).

e) Tabla de registro: estos consistían en matrices sobre las plantas medicinales, previamente elaborados, el propósito era recoger los conocimientos previos de los alumnos sobre: enfermedades, plantas, uso de las mismas y la administración. Se realizó con los alumnos de primer ciclo del Nivel Primario y Secundario. Las casillas fueron llenadas de manera libre, de acuerdo a indicaciones previas (ver anexo 7). Para aplicar este instrumento, primeramente, se ha solicitado el permiso correspondiente del Director, luego del profesor y posteriormente, en el aula, se les ha explicado en quechua a los alumnos sobre el llenado de las casillas correspondientes. Todos los cuadros han sido realizados en forma individual en horas de clase. Posteriormente, con los alumnos que denotaban mayor conocimiento sobre el tema, se realizó una entrevista.

f) Croquis de ubicación de sitios sagrados: que consistió en la ubicación de las deidades que están presentes en los diversos espacios de la comunidad, que los

alumnos conocen por experiencia propia. Aquí se clasificó por “buenos” y “malos”, se dijo también que los últimos causan enfermedad a las personas (ver anexo 8). El procedimiento fue similar al anterior instrumento. En Chacarapi este cuadro se elaboró en grupo y en un papelógrafo; en Curva, después de una previa explicación sobre los aspectos a ser anotados, algunos croquis han sido realizados por grupos y otros de manera individual.

7. Procedimiento

7.1 Primera fase

La presente investigación tuvo tres grandes fases: la primera fase fue de exploración y duró 3 semanas (del 15/07 al 2/08 de 2002), en que se hicieron los primeros contactos con los profesores, autoridades educativas y comunarios, asimismo se procedió a la validación de algunos instrumentos previstos. Esta etapa contribuyó al mejoramiento y modificación del anteproyecto de tesis.

7.2 Segunda fase

Esta corresponde a la recolección de los datos para la tesis y duró 8 semanas (del 16/09 al 15/11 de 2002), las observaciones y descripciones, y el producto contribuyó en la construcción de la tesis respectiva.

7.3 Tercera fase

Finalmente, en la tercera fase (13-24/04 de 2003) se evaluó informaciones recogidas y posteriormente se volvió a las mismas unidades educativas para recopilar datos complementarios para realizar el informe final de la investigación.

Cuadro 3. Proceso de desarrollo de la investigación

Fases	Trabajo de gabinete	Trabajo de campo	Resultados
Diagnóstica	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración del marco teórico • Elaboración de instrumentos de investigación • Elaboración del proyecto de tesis 	<ul style="list-style-type: none"> • Contactos con la Dirección Distrital de Educación de Charazani, profesores y autoridades comunales. • Viaje al lugar de Charazani. 	Proyecto de tesis
Recojo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de informaciones • Transcripciones • Categoriza- 	<ul style="list-style-type: none"> • Los traslados a pie a los lugares de ubicación de las unidades educativas. La primera estadía fue en Chacarapi, luego fue en Curva. • Observaciones sobre el uso de las plantas medicinales en aula. 	Diagnóstico

	<ul style="list-style-type: none"> Revisión de documentos de investigación realizadas por otros investigadores. 	<ul style="list-style-type: none"> Observaciones de los momentos de formación en el patio de la escuela, al iniciar las clases. Reconstrucción de las experiencias de aula con el uso de plantas medicinales, realizadas por los profesores, en base a testimonios y entrevistas a los alumnos, profesores y kallawayas. Se observaron a 2 profesores pertenecientes a 2 unidades educativas (Chacarapi, y Curva). Registro en el Cuaderno de Campo. Se escribieron las reflexiones, evaluaciones, planificaciones, y transcripciones de datos. Estas actividades se realizaron una vez terminada la observación. 	
Recojo de información complementaria.	<ul style="list-style-type: none"> Registro de la información. Transcripciones Estructuración de la tesis. 	<ul style="list-style-type: none"> Viaje a Charazani y a las dos unidades educativas de estudio. Registro de información sobre deidades y plantas medicinales. 	Informe de tesis

8. Análisis propuesto

Las informaciones recogidas estuvieron relacionadas con los objetivos de investigación, inicialmente; luego en el proceso de la investigación se han dado paso a la construcción de categorías tentativas de análisis, estas se han ido modificando hasta constituirse en tres, las principales, y que han resumido los campos temáticos de la presente investigación.

Cuadro 4. Categorías de análisis

Objetivos	Categorías de análisis	Técnicas
Describir los saberes previos sobre la enfermedad y uso de plantas medicinales por los alumnos en las escuelas de las comunidades kallawayas.	El aprendizaje y práctica de la medicina kallawayas. <ul style="list-style-type: none"> Saberes previos. Los actores en la enseñanza escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> Observación participante. Entrevistas formales. Reuniones de grupos. Revisión de fuentes escritos.
Identificar las metodologías de enseñanza utilizadas por parte de los profesores (y posible participación de los kallawayas).	Las planificaciones de la medicina kallawayas. <ul style="list-style-type: none"> Proyectos a nivel de núcleo escolar. Proyectos a nivel de escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> Entrevistas formales e informales. Observación participante. Revisión de fuentes escritos
Establecer los periodos de disponibilidad de cuidado, recolección, transformación de las plantas medicinales y establecer un cronograma de actividades escolares acordes al ciclo climático natural.	Desarrollo de procesos educativos en aula.	<ul style="list-style-type: none"> Entrevistas informales y formales. Recorridos de campo. Revisión de fuentes escritos.

Capítulo III

Fundamentación teórica

En este capítulo, se intentará bosquejar de forma general las dinámicas que tienen estos saberes y prácticas indígenas debido al contacto que tienen con la cultura occidental. Para este propósito, aquí se dará un breve recorrido en torno a la tierra comunal de los kallawayas, en el Municipio de Charazani, provincia Bautista Saavedra; otro punto que se trata es la medicina andina; finalmente, el reconocimiento jurídico del Estado Nación a los pueblos indígenas y campesinos, y cómo esto tiene consecuencia también en la educación.

1. Algunas aclaraciones sobre las denominaciones de la práctica de la medicina indígena-campesina

Inicialmente, la denominación que se maneja para referirse a la medicina indígena es “tradicional”, algunos autores, como Mondaca (1983), Alba y Tarifa (1993:1), Zolezzi y López (1985: 47) y Sepúlveda (1993: 45), usan el término “tradicional” para referirse a la medicina indígena. De acuerdo con Alba y Tarifa (1993: 1) y Sepúlveda (1993: 45), la medicina tradicional se entendería de la siguiente forma: es un sistema de conocimientos y práctica propia de indígenas y campesinos, destinado a la prevención y curación de las enfermedades, a la atención de desequilibrios concebidos como patológico para el individuo o grupo. Esta es la práctica médica distinta a la occidental⁷.

Otra denominación que también aparece con frecuencia es el Chaman o Shaman⁸. Ma. Del Carmen Anzures, quien al realizar una investigación acerca de los shamanes, en el centro asiático, se refiere a este término: “en no pocos textos etnográficos o de medicina tradicional, relativos a poblaciones amerindias se considera shaman a todo el que se dedica a curar” (1991: 47). Evidentemente, esta es una interpretación externa a la comunidad para referirse a los especialistas en medicina propia de las diversas culturas originarias de latinoamericana.

⁷ Esta identificación también implica la preocupación de la antropología médica por conocer cuáles son los saberes indígenas de la medicina propia, también pretende realizar un inventariado de elementos empíricos y asimismo conocer cómo se transmiten esos saberes (Ranaboldo 1986: 16). Esto es tomar una nueva perspectiva, desde la visión interna, lo étnico, desde adentro, para entender a la cultura originaria.

⁸ Este término se habría acuñado en Asia, de la lengua Tungus, tal como asevera Mariano Califano citando a Eliade, M. “El Chamanismo y las técnicas arcaicas del éxtasis”. México/Buenos Aire: Fondo de Cultura Económica.

A diferencia de la medicina tradicional, en el chamanismo, por las descripciones que realiza Ma. Del Carmen Anzures (1991) y Jean-Pierre Chaureil (1991:22), se encuentran aspectos muy similares al **aysiri**⁹ de los andes. Este médico especialista está bastante relacionado con el tratamiento espiritual. De acuerdo a las descripciones de Alba y Tarifa (1993: 55), este personaje posee el don o saber para convocar a los espíritus en un cuarto oscuro y hablar con ellos. Las voces de los espíritus se manifiestan de la misma boca del **aysiri**, es decir, esta persona, en dichas circunstancias, asume una doble voz, como asumiendo una doble personalidad ¿se dará alguna posesión de los espíritus invocados en el **aysiri**?. Aquí aclara Ma. Del Carmen Anzures, que “En el shamanismo no se da tal posesión. El shaman domina a los espíritus” (1991:55). Para comunicarse con los espíritus tienen que realizar un proceso de actos y uno de ellos es el “trance”, esa situación de paso que se ubica entre la conciencia y la inconciencia; de ahí que pueden recordar todo lo que pasó durante el tratamiento médico espiritual (Ibíd.: 58).

Finalmente la denominación de **yatiri** (en aimara, ‘el que sabe’), sinónima de **yachaq** (en quechua), es el sabio de mayor categoría, porque dentro de las especialidades médicas existen diversas especialidades, como: **aysiri**, **qaquadora** (especialista en masajes), **jampiri** (especialista en curación) y **qhawaq** (el que sabe leer la coca). Cada uno de ellos también recibe el nombre de **yatiri**, porque además de su especialidad también saben algo más de otras especialidades, por ejemplo la partera, que es especialista en dar masajes a las mujeres embarazadas, también conoce de las plantas para ayudar en el parto y en el posparto para la recuperación (Alba y Tarifa 1993: 59).

Aquí se distingue a los médicos andinos, entre el **aysiri** y **jampiri**¹⁰. El primero está muy relacionada con el espíritu y el segundo es especialista en plantas medicinales, “realiza todo tipo de curaciones, exceptuando aquellas que son ocasionadas por la gloria, además, adivina y pronostica” (Alba y Tarifa 1993: 61). Por ello, a su vez los **jampiris** pueden ser **aysiris**. Los campos de tratamiento médico no parecen ser tan cerrados, comparten muchos saberes, aunque unos saben más un tipo de saber que otros.

⁹ Este término proviene del quechua **aysay**, que significa: jalar, estirar, levantar. El **Aysiri** es el que invoca, convoca a los espíritus del paisaje natural y también arrastra los ánimos de personas enfermas por el susto (Alba y Tarifa 1993:53).

¹⁰ Especialista en el conocimiento y práctica con hierbas. A esto se debe el denominativo de ‘naturista’, así cuando Felix Patzi Gonzales (1994) habla de la medicina natural en gran parte de su libro habla de recetas medicinales basadas en plantas.

En la presente investigación, a los médicos especialistas en curaciones con plantas y ritos, se conoce como Kallawayas de la provincia Bautista Saavedra.

2. La integración y resistencia indígena

El conflicto social de enfrentamiento entre las naciones indígenas y los españoles y criollos se inicia en el periodo colonial, que luego, como herencia, continúa con mayor fuerza en la República, en que el sistema hacendal se expandió con mayor fuerza, amparados por el Decreto Supremo de 1866, en que se declaraba la subasta pública de tierras comunales y se agravó mucho cuando se dictó la Ley de Desvinculación de 1874 (Santos 1992: 84). Esta historia es bastante común a otros países latinoamericanos, de manera que el ejemplo de Bolivia puede muy bien ilustrar este odio de los criollos y mestizos hacia los indígenas.

¿Cuál era el interés y el problema en ese entonces –en el periodo de la República, antes de la Revolución de 1952? El interés de los criollos y mestizos era continuar con la extracción de riquezas naturales, pero fundamentalmente consistía en enajenar las tierras comunales para la expansión de las haciendas rurales, y claro, el mayor obstáculo que se presentaba era precisamente el indígena. Según Vitaliano Soria, el pensamiento de los liberales y conservadores, a principios del siglo XX, consistía en que los indígenas debían ser civilizados y luego integrados a la vida política y económica del país.

Desde la visión del Estado y de los criollos que alientan la educación del indígena, la palabra “civilización” se asocia con el cambio de costumbres de los indígenas, consideradas perniciosas y retrógradas, hacia las formas de vida implícitas en el progreso occidental. En la práctica educativa, la escuela debía instruir al indígena comunario o colono en los conocimientos básicos de la alfabetización que lo habilite para el desarrollo de sus capacidades manuales en la agricultura y las artesanías (1992: 50).

La orientación de los criollos y mestizos era el desarrollo económico, enriquecerse a toda costa a cambio de nada. Pero el problema indio estaba ahí, no los podía exterminar porque a los hacendados les eran útiles y también eran tributarios del Estado, entonces optaron por la integración para fortalecer su propio desarrollo de los criollos, para lo cual se les debía enajenar de su cultura originaria (Cfr. Claire 1989).

Desde el punto de vista de los indígenas, la lucha era por la recuperación y defensa de las tierras comunales, la defensa de la **pachamama** (madre tierra)¹¹; sin embargo, su principal debilidad había sido en el campo legal, en no poder entender los papeles escritos en castellano. Aquí toman conciencia sobre la necesidad de lecto-escritura, como dice Vitaliano Soria: “El analfabetismo de los comunarios era fuente de todo tipo de abusos y engaños por parte de los hacendados y vecinos mestizos, particularmente en lo que se refiere a los trámites y papeleos de lucha legal, para cuya realización debían recurrir a tinterillos o abogados mestizos que frecuentemente actuaban en alianza con los patrones” (1992: 59).

La posibilidad por la lucha legal estaba dada a través de los antiguos títulos reconocidos por la Corona de España. A partir de este momento inició la creación de un movimiento indígenal con los caciques apoderados: “Santos Marka T’ula, Feliciano Kunturi, Dionisio Phaxipat’i, Faustino Llanki, Francisco Tanqara y muchos más entre los caciques apoderados de las provincias de Pakaxi e Ingavi” (Ibíd.: 45), eran los representantes legales que se movían por las oficinas públicas para demandar sus tierras. Este es el contexto y las razones por la que se producen los conflictos entre los indígenas y los criollos-mestizos, representados por los partidos políticos liberales y conservadores de entonces.

De alguna forma, estas tensiones han desembocado en la revolución de 1952; a partir de ese momento, tanto la educación escolar y las demandas de tierras han tenido respuestas favorables para los indígenas y campesinos originarios, se logró la expulsión de los hacendados en la mayor parte de las comunidades y las escuelas indígenas que hasta entonces eran clandestinos pasaron a ser oficiales y se multiplicaron al interior de los ayllus. Sin embargo, la visión de los gobernantes, posrevolucionarios, no se han alejado de la concepción monoculturalista e integracionista, la que se caracterizaba por la castellanización masiva con la escuela y el indio ahora convertido en campesino (Ibíd.: 76-77).

Como se nota en este proceso histórico, la identidad cultural ha sido invisibilizada, los primeros gobiernos posrevolucionarios han ignorado esta situación o sobreentendían que ya estaban extintas las culturas originarias. Pero no fue así, a principios de la década de los 70, con el surgimiento del Katarismo en Bolivia, en particular con el

¹¹ El 23 de noviembre de 1883 el gobierno declara que las tierras de origen consolidados en la época colonial son reconocidas como legales, de ahí que emerja el movimiento de caciques apoderados de los diversos ayllus. En el departamento de La Paz Santos Marka T’ula se constituyó en el apoderado principal, el propósito era reivindicar las tierras comunales con los títulos reconocidos por la corona española (Santos 1992: 84).

manifiesto de Tiwanaku de 1973, como manifiesta Javier Hurtado: “la opresión no solo tiene raíces económicas y políticas, como suele creer la izquierda criolla, sino fundamentalmente culturales e ideológicas” (1986: 59). Desde entonces las reivindicaciones culturales han crecido sin pausa ni calma hasta ser reconocidas por la Constitución Política del Estado “Bolivia, libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural” (MDH 2001a)¹².

Los conceptos y los discursos han cambiado de tono, en tal sentido las contradicciones de conflicto parecen centrarse entre las etnias¹³ versus Estado-nación, se habla también de naciones indígenas, por ejemplo la nación aimara. Como bien concluye Massimo Amadio en el contexto latinoamericano la “cultura ha llegado a constituirse como un derecho” para reivindicar la dignidad (1989: 436). De esta forma en las disposiciones estatales se empieza a hablar sobre la interculturalidad y bilingüismo. Respecto al concepto de interculturalidad López y Küper indican: “Se refiere también a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de necesidades de la población indígena y de contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida” (2000: 35).

Esta concepción es la ideal, el sueño de una convivencia en igualdad y reciprocidad entre los pueblos y naciones originarias en un tiempo futuro; sin embargo, en las situaciones actuales de desproporción económica y política, este propósito queda todavía muy distante, como indica Eduardo Grillo:

Pero para que haya vida, esto es, diálogo y reciprocidad, deben ser satisfechas dos condiciones: la igualdad y la incompletitud. Sólo entre iguales puede haber diálogo. Si se rompe la igualdad, ya no hay diálogo sino que algunos dan órdenes y otros las ejecutan. Tampoco puede haber reciprocidad sin igualdad. Si se rompe la igualdad, las relaciones se tornan asimétricas, de modo que unos se benefician y otros se perjudican (Grillo 1991: 15).

Entonces no se puede sostener un diálogo o relaciones de igualdad de parte de los indígenas con los grupos sociales económicamente desarrollados y que detentan el poder de decisión. Asimismo, aclara Eduardo Grillo, no puede haber reciprocidad con quien se considere autosuficiente o completo, porque en el proceso cotidiano permanentemente la cultura andina se va recreándose continuamente.

¹² Este reconocimiento, a los pueblos y naciones originarios, encubre aun todavía la subsistencia de clase hegemónica, como afirman Kincheloe y Steingerg: “la lógica multicultural pluralista es incapaz de percibir las relaciones de poder que existen entre la construcción de la identidad, las representaciones culturales y las luchas por los recursos” (1999: 41).

¹³ La identidad étnica se ha complejizado, ahora esta adscripción pasa por: raza, género, lengua, cultura, discapacidad, la preferencia sexual (Kincheloe y Steingerg 1999: 39). Aquí se prefiere tomar las categorías culturales, de clase y tierra y territorio como elementos que mueven a los pueblos y naciones originarias.

El pensar que en el nuevo marco de relaciones culturales¹⁴ inmediatas se resuelvan los conflictos históricamente acumulados no parece ser la respuesta única, porque las reivindicaciones indígenas, además de la identidad cultural, pasan también por el nivel político y económico.

3. Principios de la medicina andina

Con el propósito de entender la medicina andina, por el espacio donde se ubican los kallawayas y por las relaciones interétnicas que mantienen con las poblaciones aimaras y quechuas, ésta se construye dentro de una cosmovisión andina.

Según Eduardo Grillo, se considera que en este mundo “todo es vivo”, son “personas”, que en el lenguaje occidental se los puede denominar como “sujetos”. En este mundo andino existen diversos seres, a los cuales el autor los agrupa en la denominada “colectividad natural”, al interior de esta agrupación están presentes tres subgrupos importantes: la naturaleza, consistente en: plantas, animales, ríos y otros; las deidades que están conformadas por: cabildos (piedras **machus**), **machulas** (cerros), lagunas y otros; finalmente la comunidad humana (1991: 15).

Estos tres grupos interactúan permanentemente para generar la vida, para lo cual se considera la práctica del **ayni** (reciprocidad)¹⁵. De acuerdo a Dominique Temple (1995: 95), en esta forma de interacción de sujetos se produce una especie de fuerza dual: la vida en las personas que da y la muerte en los que no devuelve. Si bien esto se percibe desde una perspectiva más económica, entre personas, de forma similar puede darse entre las personas y las deidades. Esta parte la ilustra con mucho acierto el kallawayaya, Don Hilarión Suxo, cuando habla sobre la posibilidad de la realización de un rito para una casita, donde antiguamente se guardaban los instrumentos rituales que actualmente han desaparecido: “Es que tiene su poder. Tendríamos que darle una comida o prepararle un ritual para pedirle el permiso para reconstruir la casa. Es igual que nosotros: no te puedo quitar los zapatos sin preguntarte antes, o el gorro. Si te lo

¹⁴ Ahora la diversidad es considerada como exótica, parte del acervo cultural y aun más, se piensa ingenuamente que nos movemos en sociedades igualitarias, por consiguiente: “cualquiera puede conseguir lo que se proponga con tal de que trabaje duro y con tesón. Desgraciadamente, el orgullo por el propio patrimonio cultural no es la panacea que cure los efectos de tantos años de opresión” (Kincheloe y Steinberg 1999: 40). De esta manera se deja de lado los cuestionamientos de desequilibrio social, políticos y así queda intacto el *Statu quo* de la desigualdad.

¹⁵ En la concepción andina el **ayni** es parte consustancial de la vida. En la concepción de los autores Giorgio Alberti y Enrique Mayer, se entiende por esta forma de reciprocidad lo siguiente: “Definimos la reciprocidad como el intercambio normativo y continuo de bienes y servicios entre personas conocidas entre sí, en el que entre una prestación y su devolución debe transcurrir cierto tiempo, y el proceso de negociación de las partes, en lugar de ser un abierto regateo, es más bien encubierto por formas de comportamiento ceremonial. Las partes interactuantes pueden ser tanto individuos como institucionales” (1974: 21).

quito así no más, te puedes enfadar. Pues, es igual para el *achachilla*” (Latil 2003). Esta reciprocidad es para equilibrar la vida cósmica.

Luis Guirault (1987) y otros investigadores, como Claudia Ranaboldo (1986) han resaltado las relaciones que se dan entre las plantas medicinales y las personas, es decir, cómo usan los kallawayas las diversas plantas para curar muchas enfermedades. De acuerdo a mis observaciones durante el trabajo de campo, en el contexto de las comunidades kallawayas, esa relación de reciprocidad no queda clara, parece mas bien asimétrica, un beneficio que reciben sólo las personas y no dan una retribución o formas de devolución del *ayni* a las plantas. En la búsqueda de respuestas se empieza a entender que hay la intervención de la colectividad de las deidades: los ‘cerros’ (*apus, achachilas, machulas*) quienes “son los poderosos y celosos guardianes de los suelos, las aguas, la flora y la fauna” (Grillo 1990: 113). De manera que las plantas se encuentran bajo el cuidado de los cerros. En la investigación realizada por Ana de la Torre, de acuerdo a las versiones recogidas de los niños, complementado con las versiones de los adultos, en una comunidad quechua llamada *Kilish*, en la República del Perú, se conoce que hay dos deidades: *Amito (Yaya)* y *Shapi*. Estos nombres requieren de un análisis lingüístico para saber cuál es su significado. Lo único que da cuenta sobre *Amito* es el *Yaya*, esto en quechua equivale a decir abuelo o abuela y esto probablemente puede evocar a los cerros que en la región de Charazani se lo denominan como *machulas*.

En este entendido, aparecen dos deidades diferentes y por consiguiente juegan también roles distintos. El *Amito* es la deidad que está situada sobre la tierra, está cerca de las personas, las cuida, asimismo a las plantas y animales. Mientras que *Shapi* es una deidad situada bajo tierra, en la oscuridad y en lugares inaccesibles por los humanos, como cualidad o poder que tiene es causar “daño” a las personas (de la Torre 1986: 48). Estas percepciones están relacionadas con los tres espacios de la cosmovisión andina: *alax pacha* (espacio de arriba), *aka pacha* (lo visible en la cotidianeidad) y *manqha pacha* (aquello que no se ve directamente)¹⁶ (Grillo 1994:15; Cfr. Montes 1986).

¹⁶ De acuerdo a Fernando Montes, al mundo de arriba se le atribuye la civilización, origen, fundamento de la sociedad humana y a este espacio pertenece el sol, las estrellas, la luna, el rayo y el Inca. Las cualidades que manifiestan estos seres son: luz, alegría, sinceridad, franqueza, que tiene vida, es decir, los aspectos positivos de equilibrio. Al mundo de abajo, se le atribuye lo contrario del anterior: dentro, interior, abajo, secreto, oscuro, profundo del agua. Finalmente el *akapacha*, que es la pampa, *qurpa* y sobre todo la concepción del *taypi* (medio). Este espacio medio es el principio y fin del universo, en la antigüedad, en el espacio aymara, el lago Titicaca fue considerada como *taypi*, corazón, de forma simbólica de unidad y equilibrio entre el mundo de arriba y abajo (1986: 115-123).

Esa relación de ambas deidades con las plantas es bastante interesante, la deidad de Amito ayuda a criar las plantas comestibles, las que siembran las personas, pero también se encarga de criar las plantas medicinales que son usadas por los **jampiris**. La deidad de **Shapi**, por su parte, cría otras plantas medicinales distintas a las que cría Amito, y generalmente se caracterizan por ser espinosas, rastreras y trepadoras, que son “utilizadas en usos mágicos, con el fin de lograr hechos extraordinarios” (de la Torre 1986: 29). De acuerdo con el uso que se dé, estas plantas de **Shapi** tienen efectos diferentes a las de Amito, por ejemplo son alucinógenos.

Esta concepción andina acerca de las deidades del bien y del mal también se encuentra de manera similar en la cultura del pueblo Guaraní, y que se conoce como **Tumpa** (deidad del bien) y el **Aña**¹⁷ (deidad del mal); el primero está relacionado con los **ipayes** (médico espiritual que cura enfermedades) y el segundo con los **mbaekuaas** (persona que provoca enfermedades en las personas) (Zolezzi y López1985: 56).

Esta dualidad de las deidades y su consiguiente división de las plantas indican también los dos tipos de saberes que sus usuarios, personas, practican: **jampiris** que usan las plantas medicinales de **Amito** para sanar enfermedades y los **laiqas** que usan las plantas de **Shapi** para causar desequilibrios de salud en las personas. En el caso de los **jampiris** que trabajan con plantas medicinales tienen que tomar en cuenta a los **machulas**, como llaman en estas comunidades andinas a los “cerros” que gobiernan la naturaleza de la región, en todas las actividades relacionadas con las plantas medicinales: desde el recojo, la selección, preparación y administración de la hierbas para curar enfermedades. La retribución más importante que hace la colectividad humana a los cerros es el **jayway**, llamada también como “rito”. De todas formas esta sería una retribución a cambio de las plantas medicinales que los **jampiris** usan como medicamento. Por consiguiente, uno de los principios fundamentales, para entender la medicina andina yace en las relaciones, reciprocidades que se dan entre: la naturaleza, las deidades y la comunidad humana. De acuerdo a cómo se dé esa reciprocidad se puede prever si se orienta hacia un equilibrio cósmico o en su caso al desequilibrio, porque estas tres colectividades a su vez son duales: Son del bien y del mal.

¹⁷ También se denomina **aña** a los **agueros** (personas enmascaradas que participan en la fiesta del carnaval) y preguntados de dónde son y quiénes son, responden: **matigui ayu**, “vengo de lejos”. Es decir, son los antepasados que comparten la “fiesta grande”, **arete guasu**, en carnavales.

4. La concepción de salud

Los médicos andinos se mueven bajo una cosmovisión holística, como anteriormente se ha tratado sobre las interrelaciones que mantienen las colectividades de seres que habitan el mundo andino, “en ella no se percibe, ni se piensa, ni se siente, ni se vive un detalle al margen de todos los otros” (Grillo y Rengifo 1990: 106), de ahí que la salud y enfermedad estén relacionadas con el cosmos total, con la interrelación entre deidades, naturaleza y humanos.

En el área andina Joseph Bastien (1996) ha realizado un interesante acercamiento a esta concepción de salud en Kaata, una comunidad quechua de la región de Charazani. Desde esa perspectiva, conducir del estado de desequilibrio (Enfermedad) hacia el equilibrio (salud o “estar bien”) implica la participación de las familias, comunidades y a veces del ayllu entero.

En el medio andino, la definición de salud surge de una analogía entre el cuerpo humano y los diferentes aspectos de la naturaleza, salud como bienestar en el que concurre el equilibrio entre el individuo y la tierra, los animales, las comunidades, el cumplimiento y respeto de las costumbres (Ranaboldo 1986: 71).

Este restablecimiento cósmico de la totalidad se intensifica y se concentra más densamente en los espacios rituales, que en realidad es comunicarse con los **machulas**, brindarle alimentación y asimismo implica la celebración de los humanos, pues normalmente se reúnen todos los comunarios en los actos de este tipo, acompañado de ágape y bebidas.

Aquí se recoge las ideas de Alba y Tarifa (1993: 94) cuando se refieren a la actitud de los comunarios de Raqaypampa sobre las causas que atribuyen a las enfermedades. Cómo los **sagrás** son causantes de la enfermedad. Se trata, justamente, de estructuras y contenidos de pensamiento autóctonos que remiten a agentes sobrenaturales, como los cerros, las chullpas y otros.

Esto es muy diferente a la visión de medicina occidental que identifica al microbio como el causante de las enfermedades, mientras que en la concepción andina, lo que está muy presente, es la atribución de cualquier enfermedad a los seres naturales, las deidades y personas **laiqas** que causan las enfermedades a las personas. Por esta razón, al interior de las comunidades, ante los desastres naturales, accidentes, enfermedades o muertes, los comunarios no quedan satisfechos con las explicaciones desde la perspectiva de la medicina científica, además, se vinculan con otros poderes o principios del mal invisibles.

En el transcurso de la colonia, esta concepción de salud y enfermedad de los indígenas y campesinos, hasta fines del siglo XX, tiende a modificarse, por lo que se entiende que no es una concepción estática y fija, sino en permanente cambio. Tienen razón Alba y Tarifa (1993: 1), Sepúlveda (1993: 45) en no obviar las influencias externas en la medicina andina. Por eso, la concepción de la medicina andina es una mezcla y no pura, por las relaciones históricas que tuvieron con la cultura dominante durante la Colonia y en la República. Precisamente es a este proceso de mezcla de la medicina campesina e indígena que se refiere Luis Millones (1991^a) y Takiro Kato (1991). En el pasado hubo una introducción de la ideología cristiana y un control político en las fiestas colectivas, con la finalidad de extirpar las idolatrías y paganismos, que precisamente eran las manifestaciones religiosas precoloniales. La respuesta de los indígenas, ante esta enajenación cultural, ha sido la de apropiación de las imágenes cristianas, los santos y santas (ante la ausencia de imágenes indígenas), tales como **wak'as** y fiestas rituales.

Al interior de las culturas indígenas también se ha elaborado una “historia sagrada” con elementos cristianos e indígenas (Millones 1991^a: 27). Esta hibridación de saberes ha sido puntualmente señalada por Alba y Tarifa (1993: 56-58), cuando identifican que el Credo (rezo cristiano católico), que en las comunidades quechuas como Raqaypampa se conoce por **inini**, que rememora el mito del origen de los indígenas¹⁸, y se asemeja bastante a la muerte y resurrección de cristo (Alba y Tarifa 1993: 56-58). De ahí que el rezo de **inini** sea muy presente en las curaciones, porque simbólicamente invoca a la restauración del equilibrio de la salud, de la muerte a la vida.

5. La educación al interior de los pueblos indígenas y naciones originarias

Como se consideró anteriormente, a principios del siglo XX, la escuela se había convertido en una necesidad imperativa para aprender a leer y escribir, de ahí que los Centros Educativos como: Centro Educativo de Aborígenes “Bartolomé de Las Casas”, la “Sociedad República del Qullasuyu” y la escuela Warisata se hayan convertido en los hitos de defensa de las tierras comunales y la alfabetización de los indígenas (Soria 1992: 63-64,70).

Posterior a la revolución nacional de 1952 se sabe que, por un lado, la expansión de la escuela ha sido recibida positivamente en el interior de las comunidades, sin embargo,

¹⁸ El personaje central en este mito es el **Apu Catequil**, quien realiza la venganza a los asesinos de su padre (**guachimines** cristianos) y resucita a su madre, quien le provee una **guaraca** (honda), con la cual produce el rayo. Posteriormente subiendo al cielo pide al Dios **Ataquju** para que críe a los indios y que labren la tierra (Alba y Tarifa 1993:39-41).

ideológicamente adoptaba el rol civilizador e integrador de la cultura originaria hacia el Estado Nación, como dice en el Código de la Educación Boliviana: “cultivar su amor a las tradiciones, al folklore nacional y las artes aplicadas populares desarrollando su sentido estético. Prevenir y desarraigar las practicas del alcoholismo, el uso de la coca, las supersticiones y los prejuicios dominantes en el agro mediante una educación científica” (Art. 119, inciso 5).

En la propuesta educativa, trabajada por la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, se caracteriza a la escuela de la siguiente manera: que se desarrolla respetando el calendario agrícola escolar para que los alumnos ayuden en los trabajos agrícolas; promueve la identidad cultural y lingüística de acuerdo al contexto aimara, quechua, guaraní y otros; imparte contenidos propios en el marco de la interculturalidad, actividades socioproductivas y la participación decisiva de la estructura sindical en la administración educativa (CSUTCB 1991).

La implementación de la Ley de la Reforma Educativa se mueve bajo el reconocimiento de los pueblos indígenas y comunidades campesinas, asume la enseñanza bilingüe: la enseñanza en lengua originaria en los primeros años de escolaridad y posteriormente adicionar con la segunda lengua, que generalmente es el castellano; otro aspecto es el fortalecimiento de los conocimientos locales a través de un currículo que responda a los requerimientos de la comunidades locales.

5.1 La transmisión del saber en las comunidades originarias

La concepción que se tiene sobre la educación escolar puede obstaculizar una percepción adecuada de la enseñanza y aprendizaje que se producen al interior de las comunidades y pueblos indígenas. Dentro del marco de la EIB hay la necesidad de conocer y estudiar profundamente acerca de cómo fluyen los saberes en las comunidades indígenas. Una de las premisas fundamentales es entender que los saberes comunales se construyen en la interacción permanente de las tres colectividades: las deidades, la naturaleza y los humanos. No como se concibe en la concepción occidental, en que el saber se construye en la relación sujeto y objeto. Como manifestara Grimaldo Rengifo, en este mundo andino el saber se resume en la crianza, esto significa que: “no se trata solamente de criar, sino también de dejarse criar” (1991: 103). Lo que quiere decir que las distintas colectividades intervienen en la crianza, de manera que cada cual a su manera interviene con su saber en la crianza. Por ejemplo, las personas siembran las papas, además, la colectividad natural y deidades intervienen en el desarrollo de las plantas, las cuales, cuando termina su ciclo de crecimiento, son cosechadas por las personas y les sirve como alimento. Esto

es el sentido del saber que está amarrado a la reciprocidad, enredado con diversos seres para generar la vida y el cosmos.

5.1.1 Los saberes de las deidades

Al interior de las comunidades originarias existen saberes comunes y especializados. Los comunes en su generalidad son usados y practicados por la mayoría de los comunarios, por ejemplo, el sembrar y cosechar papa; sin embargo, hay otros que son más especializados y de esto se ocupan pocas personas, porque ese saber requiere aptitudes singulares y predisposiciones particulares. Aquí nos referimos a los saberes especializados que se transmiten, para la curación de enfermedades causadas por las deidades, naturales y de personas *laiqas*.

En el área andina se sabe que los “rayos” son los principios del saber, ahí se originan los *jampiris* y se convierten en especialistas (Alba y Tarifa 1993: 38-51). En la cultura del pueblo Guaraní, esta adquisición del saber especializado, se atribuye a los cerros, la víbora, al chanco y a la sirena (Zolezzi y López 1985). Estos saberes especializados tienen un origen mítico al interior de las comunidades y se conoce como cuentos antiguos. Sobre el caso del rayo cuentan Alba y Tarifa (Op. Cit. 39-40), quienes recogen algunos pasajes de cuentos de uno de los Agustinos de la Colonia llamado Lunardi, y se refieren a un ser mítico que se llamaba *Catequil*, cómo recibe la *waraq'a* (honda) de su madre resucitada, con la cual producen rayos, mata a los asesinos de su madre y pide a *Ataququ* que los indios volvieran a sembrar la chacra. Por su parte, los guaraníes en la región de Isoso cuentan que un hombre que perdió a su esposa e hijas se le apareció en sueños una persona para avisarle que vendrá un *lpaye* y ayudará a la comunidad, y efectivamente eso sucedió y desde entonces existen estos médicos originarios (Zolezzi y López 1985: 82). Estos cuentos de larga data intentan explicar de cómo aparecieron estos primeros sabios indígenas.

En las comunidades andinas, el *jampiri* es elegido por la “gloria” o el rayo, como afirman Alba y Tarifa (1993: 38), es el que se encarga de comunicar o elegir al futuro médico y poseedor de saberes curativos. El rayo cae dos veces consecutivamente al mismo lugar, donde se encuentra la persona elegida, el primero es para darle muerte a la persona y el segundo para resucitarla. A partir de ese momento, se tienen que realizar tratamientos especiales al elegido, que la mayoría de las veces es varón. Uno de los actos rituales principales es el *sukachay* (en quechua, abrir surco), que significa predisponer para la recepción del saber de curación, provisto por el rayo o gloria. También, se entiende que la dieta debe ser especial, consistente en mote de maíz blanco, papa *wayk'u* (papa cocida con cáscara) y la abstinencia sexual, por un

tiempo de doce días. Para que este saber sea completado, el iniciante es acompañado por un *jampiri*, quien se encarga en todo este proceso de iniciación hasta que logre demostrar los saberes necesarios.

Los guaraníes, de Isoso saben que la transmisión de saberes de las deidades a las personas se da mediante el sueño, aprenden solos, aunque hay sabios que pueden vivir incluso en la misma comunidad, pero no precisamente son quienes se encargan de enseñar. El rol que asumen los sabios son consejos e indicaciones a la familia para el cuidado del nuevo sabio.

Una vez completado el tiempo de preparación y aprendizaje, generalmente, los sabios que reciben el saber de las deidades se posesionan ellos mismos, no precisamente requieren de algún sabio para que le posesionen.

5.1.2 El saber heredado

Tanto en el área andina, como entre los guaraníes en el Chaco, no se descarta la transmisión del saber hereditario, de padres a hijos. Los *ipayes* pasan su *hetepo* (espíritu de curar), lo sacan de su cuerpo, colocan en un vaso y le hacen tomar en chicha al iniciado (Ibíd. 84-87). Una vez que se ha completado la iniciación, se lo posesiona públicamente, como un nuevo servidor de la comunidad las veinticuatro horas del día y que, además, debe cobrar poco o nada. Esta es una forma de retribución al dueño del saber, a la gloria, a los cerros o animales deidades.

Los saberes negativos también se adquieren, algunos son elegidos por el rayo y no han realizado el respectivo *sukachay* (abrir surco), de esta forma puede convertirse en una fuerza para dañar personas. También se transmite por generaciones, por ejemplo en la región Guaraní de Isoso, los *imbaekuaas* pueden transmitir sus saberes a niños recién nacidos, se entiende que es como una especie de bicho llamado *mbaerubi*, el cual se va desarrollando en el cuerpo del elegido y esto le molesta bastante y de este modo tiene que pasar a las personas y animales para enfermar, y así se alivian (Zolezzi y López1985: 78-80).

La transmisión hereditaria del “poder” positivo del sabio a su sucesor se produce en forma secreta y puede ser a su hijo, nieto o finalmente a otro que no es precisamente descendiente de sangre, este caso último a solicitud de los padres. Este paso del “poder” se produce generalmente antes de la adolescencia, una vez transmitido, madura y se desarrolla, hasta realizarse la posesión final (Zolezzi y López1985: 87, 94). En esta transferencia del saber, la enseñanza no es de maestro a alumno, sino, de forma similar al caso del rayo el aprendiz va aprendiendo sólo: “Él irá recibiendo instrucciones a través de sus sueños. Recibirá así todos los conocimientos similares al

del *Ipaye* que le pasó el poder. Él por su cuenta va aprendiendo canciones” (Ibíd.: 88). De ahí que, en la cultura guaraní, el sueño sea un medio importante para el aprendizaje especializado.

5.1.3 El saber de la naturaleza

Otra fuente de saberes que cotidianamente reciben los comunarios son los provenientes de la naturaleza. Una de las afirmaciones pertinentes al respecto es lo que han expresado los sabios indígenas¹⁹: “la naturaleza es como un libro abierto”, constantemente está comunicando lo que va a pasar: las aves, las plantas, el viento, las nubes, las piedras, el sol y las estrellas van alertando permanentemente, anticipándose a los sucesos buenos o malos del futuro. Sin embargo, esta capacidad de percepción se va olvidando en las generaciones jóvenes, se hace caso omiso y solo nos damos cuenta cuando estamos ya frente a un problema que pudo haberse evitado. Por ejemplo: la *muña (Satureja boliviana)*, cantuta (*Cantua buxifolia*), *sankaya (Opuntia floccosa)* son plantas indicadores que anuncian el tiempo de la siembra; las aves también, a través de la posesión de sus nidos, manifiestan sobre la producción o no de los sembradíos (Rengifo 2001b: 71-75). En el mundo andino se pueden prever las plagas, la helada y otros desastres naturales, así como también diversas enfermedades, tan sólo leyendo, estando atentos, respondiendo adecuadamente a la comunicación que nos hace la naturaleza a través de sus formas, colores y sus movimientos.

5.2 La socialización escolar y los saberes previos

Para entender lo que significa la socialización recojo los términos usados por Peter Berger y Thomas Luckman (2001). Estos autores dividen el desarrollo ontogenético de las personas en dos momentos o etapas. Una primera etapa corresponde a la socialización primaria, entendida como la interiorización de roles, actitudes, saberes, el “asumir”, vivir y participar en el mundo del otro; es en esta etapa en que se internalizan los primeros saberes en el hogar y son los padres quienes transmiten el “mundo del hogar” (Ibíd.: 72). La segunda etapa corresponde a la socialización secundaria, el paso posterior a la socialización primaria, aquí los conocimientos están institucionalizados y, por consiguiente, son especializados. En todo caso, la escuela es una de las instituciones que promueve la socialización secundaria, porque los conocimientos que transmite son formalizados (Mejía y Awad 2000: 39).

¹⁹ Reunión de sabios indígenas en Cochabamba, organizado por el PROEIB-Andes y auspiciado por el proyecto “Tantanakuy”, 1-3 de octubre 2003, con representación de los siguientes pueblos y naciones indígenas: Qerus, Nasa Yuwe, Aimara, Guaraní, Guarayo y Mapuche.

Esta perspectiva socializadora se adecua a una perspectiva escolar y contribuye a pensar que toda persona necesariamente tendría que pasar por la escuela para alcanzar la socialización secundaria. Al interior de las comunidades, no existe este paso abrupto de la casa a la escuela o el paso de la cultura originaria a la cultura occidental. Los alumnos en las comunidades permanentemente están interactuando entre el hogar y la escuela, entre la cultura kallawayaya y la cultura escolar.

La escuela evidentemente cumple el rol socializador de los niños y jóvenes indígenas y campesinos, debido a que la escuela es todo un campo culturalmente diferente y nuevo para los alumnos. En este espacio hay normas implícitas que regulan los comportamientos de los alumnos, como dice Ana Vasquez: "Las normas de cómo hay que comportarse en la escuela parecen ser tan obvias a los ojos de la institución que, tanto para los adultos como para los niños que ya las han adquirido, resulta evidente que es obligatorio respetarlas" (1996: 83). Aquí también juega un rol preponderante el profesor que valora o desvalora a los alumnos a través del lenguaje, los gestos, la sonrisa y la escucha, usando estas estrategias de relación puede despertar el sentimiento de autovaloración de los alumnos o a la inversa, un sentimiento de desvaloración (Ibíd.: 74-75). Además de enseñar a leer y escribir, la escuela también comunica a los alumnos valores y comportamientos, que son transmisiones directas de los profesores; en realidad ésta es la socialización escolar. Tanto los currículos escritos, como los ocultos constituyen la cultura escolar.

Los críticos de esta socialización escolar, entienden que estos comportamientos, como por ejemplo del profesor, son productos de las relaciones sociales y es en el proceso de esta socialización cuando puede intervenir para su modificación, porque "La educación, el currículo y la pedagogía están comprometidos en una lucha alrededor de significados. Estos significados, que expresan el punto de vista de los grupos dominantes, son poco frecuentemente disputados y cuestionados por personas y grupos socialmente subordinados" (Tadeo da Silva 1997: 73). Mas adelante añade que están tan presentes en el ámbito escolar las fechas cívicas o fiestas patrias oficializadas y nombra los siguientes: el Día del indio, Día del negro, Día del inmigrante Día de la mujer y la Semana de la patria (Ibíd.: 75). En Bolivia también tenemos días similares como el 6 de agosto, día de la patria que es cuando se realizan diversos preparativos con anticipación: compra de uniformes, práctica de marchas de carácter militar, preparación de danzas y ensayos de los himnos nacionales.

Dentro de la pedagogía moderna se va considerando acerca de los saberes con que ingresan los alumnos a la escuela y de esta forma los aprendizajes son mucho más eficaces, con mayor significado. Al respecto Annette Dietsch-Scheiterle se refiere: "El

niño lleva consigo a la escuela experiencias, habilidades y conocimientos preescolares y extracurriculares, los cuales son justamente idóneos para enriquecer la enseñanza de Ciencias Naturales” (1989: 23). Estos mismos saberes son considerados como saberes informales: “Cuentan con un conocimiento informal –fruto de un intento personal y espontáneo de dar sentido al mundo- y con un conocimiento formal –fruto de la instrucción- y la relación de estos dos conocimientos en su mayor parte se torna conflictiva” (Rodríguez: 1999: 135).

Los conflictos están presentes en la concepción de la Reforma Educativa, el tronco común y las ramas complementarias. Mientras en el primero se conciben los aprendizajes formales y conocimientos científicos universales, en los segundos los saberes locales estarían envueltos en la informalidad y esa es una razón para convertir el saber comunal en algo más sistemático y científico. Esta perspectiva, nuevamente, está basada en una base de desequilibrio de saberes, sobre todo en la desvaloración de los saberes de los pueblos y naciones originarias frente al saber occidental. Hay que considerar que los saberes de ambas culturas son tan científicos y válidos en sus contextos particulares.

En el contexto de las comunidades estos saberes previos que llevan los estudiantes a la escuela pertenecen a la cultura propia de los pueblos originarios. Y por supuesto, cuando los niños ingresan a la escuela se producen choques de saberes culturales. Por eso debemos preguntarnos hasta qué punto la enseñanza de Ciencias Naturales sirve de vehículo para las influencias transculturales unilaterales y la modernización y si con ello se está impidiendo el desarrollo de una identidad positiva en el educando, haciendo con ello aún más agudo el peligro de la desintegración cultural (Dietschy 1989: 30).

El tema de los saberes previos, considerados desde el tronco común, está de sobremanera visto desde la perspectiva meramente pedagógica y con un trasfondo político asimilacionista. En realidad lo que se está pretendiendo es tomar estos saberes para desarrollar con mayor facilidad otros conocimientos que no precisamente son pertenecientes a la cultura originaria. No obstante, la percepción desde las comunidades locales es más política, es para fortalecer la cultura, lo que no olvida la parte pedagógica y asimismo tomar elementos culturales occidentales desde una perspectiva de control cultural.

6. Marco legal de los sujetos de participación en la educación escolar

Después de más de quinientos años de dominación, el Estado boliviano por primera vez, empieza a reconocer a los pueblos y naciones originarias, esto ha sido plasmado

en la Constitución Política del Estado; como se ha mencionado anteriormente, ahora se dice que el Estado es “multicultural y pluriétnico”. Hay que entender que este reconocimiento estatal no es casual ni gratuito, como sostiene Charles Hale, es producto de muchas presiones de arriba (organizaciones internacionales) y de abajo (movimientos indígenas y campesinos). Esto es algo paradójico, por la coincidencia singular entre la agenda del Banco Mundial y los movimientos indígenas.

Por ejemplo, observo a continuación que algunos organismos multilaterales como el Banco Mundial tienen una “agenda multicultural” para sus Estados-miembros, que a estos no les agrada mucho; y también, que sectores dominantes locales (en este caso de Guatemala) a veces se sienten traicionados cuando sus gobiernos avalan la multiculturalidad (Hale 1999: 4-5).

El convenio 169 de OIT (Organización Internacional del Trabajo) sorprende tanto a los propios indígenas como también a las élites nacionales, de manera que este es el espíritu de desconcierto que guía estos cambios legales en los países latinos.

El reconocimiento jurídico de las naciones y pueblos originarios, desde la perspectiva estatal, en “Modificaciones y ampliaciones a la Ley 1551 de participación popular”, dice en el artículo 2: “los pueblos indígenas y campesinos se articulan en la vida jurídica, económica y política del país” (MECyD 2001b). La idea de estos preceptos no significa atomizar, ni promover la autodeterminación de los pueblos originarios, sino de articularlos al Estado-nación.

Dentro de esta renovación del discurso estatal, la administración del territorio y poblaciones indígenas están de facto bajo administración del Estado, debido a que es el Alcalde y el Consejo municipal, organizaciones ajenas a la comunidad, que se convierten en el gobierno y administradores del municipio (CPE art. 200). Aquí está la contradicción, el Estado reconoce legalmente a las naciones y pueblos originarios, pero inmediatamente se los vincula a la estructura estatal, mediante los municipios.

El Instituto Nacional de Reforma Agraria (INRA) en el artículo art. 14, inciso: 5-6, reconoce las tierras comunitarias de origen (acceso a estas tierras desde antes de la colonia) y propiedades comunitarias (tituladas comunitariamente o ex-haciendas) como: “inalienables, indivisibles, irreversibles, colectivas, inembargables e imprescindibles” (MDH 1997), pero en los hechos, al interior de las comunidades, predominó la territorialización Municipal y la Distritación sobre los tradicionales territorios indígenas. Aparentemente, los poderes municipales se empiezan a fortalecer con la descentralización, pero caben estas preguntas ¿es descentralización o desconcentración administrativa? ¿Se delega a los municipios y comunidades

locales el poder de su administración y sobre todo de decisión? Al respecto Benno Sander entiende que la descentralización presenta varias dificultades, una de las más importantes es que los municipios empiezan a asfixiarse económicamente, sobre todo en un país pobre como Bolivia y finalmente concluye diciendo que es una “simple transferencia... desde una jurisdicción centralizada a otra jurisdicción centralizada” (1996: 130). De manera que no existe una real descentralización administrativa en Bolivia, sino que es la forma más óptima y disimulada de administrar la pobreza con la ayuda marginal de los beneficiarios directos: los comunarios.

En concordancia con la CPE, la LPP y la Ley de Reforma Educativa sostiene que la educación en Bolivia “es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país” (MECyD 2001^a). Sin embargo, como se conoce en la práctica, los únicos que son educados en la interculturalidad y bilingüismo son los indígenas y campesinos, mientras que la sociedad urbana occidental continúa con la denominada “educación tradicional”. Otro aspecto que la CPE declara es que la educación es “la más alta función del Estado” (Ibíd. 1, inciso 1). Esto significa que la administración educativa está bajo el poder del Estado; también, a su vez, reconoce a los pueblos y naciones originarias de acuerdo a “sus usos y costumbres” (art. 171, inciso III), por consiguiente, las organizaciones comunales están legalmente habilitadas para intervenir en la administración de la escuela que funciona al interior de su territorio. De manera que son los dos sujetos que pueden controlar la escuela: el Estado y las comunidades originarias. Como se puede recordar a Benno Sander (1996), finalmente quien domina el campo del control administrativo educativo es el Estado central²⁰, mientras que las comunidades, a través de las Juntas Escolares, asumen controles secundarios en el ámbito local, en la unidad educativa y el núcleo escolar. Respecto a los Consejos Educativos, como el quechua, han asumido el papel de capacitación, y difusión acerca de lo que es la Reforma Educativa y de intermediación entre las bases y el Estado, a pesar de este proceso de crecimiento organizativo, las disposiciones políticas hasta ahora continúan siendo centralistas y estatales (CENAQ 2003).

Al interior de las comunidades hay una lógica propia en cuanto a la administración de la escuela, hay un arraigo propio, en ella participan todos los comunarios de forma rotativa, sean padres de familia o no, las formas de elección y tiempo de duración está normada por la Asamblea comunal; sin embargo, la norma estatal (DS. 25273, art. 1 y

²⁰ Hasta antes de la Reforma Educativa, los conocimientos occidentales llegaban a las comunidades mediante libros escolares y los profesores facilitaban su transmisión a los alumnos. En la actualidad, esta situación empieza a flexibilizarse, y siendo que la escuela está bajo la administración estatal, los saberes sobre las plantas medicinales son asumidos, como algo secundario, como facilitadores de la lectura y escritura, porque lo que prioriza es la aplicación de competencias e indicadores del tronco común.

7) prevé que la Junta Escolar debe estar constituida sobre la base de los padres de familia y los representantes de este organismo constituyen la base de la Junta de Núcleo y éste a su vez de la Junta de Distrito. Esta disposición es contradictoria con lo expresado por la CPE porque no se reconocen los “usos y costumbres”. De ahí que, si bien las leyes reconocen como sujeto jurídico a las comunidades, pero en sus decretos reglamentarios contradicen y promueven mayor intervención estatal.

6.1 Los actores legales en la construcción del currículo diversificado

La Reforma Educativa plantea y propone como una de las innovaciones educativas, la construcción de un currículo que recoja los saberes y prácticas de los pueblos indígenas y naciones originarias; para esto dispone de varios reglamentos en que reconoce y explicita sobre quienes son los actores educativos, los responsables en construir las ramas diversificadas. En esta parte se verá esas citas legales donde están prescritos los actores educativos correspondientes.

De las funciones asignadas a las juntas escolares, la que más se cumplió a cabalidad ha sido la de “controlar la asistencia del Director, maestros” (DS. 25273 art. 13, inciso 3), mientras que la construcción del currículo diversificado ha sido muy poco asumido. Más adelante, es este mismo Decreto Supremo se prevé como una función de la Junta Escolar lo siguiente: “Apoyar al desarrollo de actividades curriculares y extracurriculares programadas por el Director y maestros de la unidad educativa” (MECyD 2001j). Es decir, sólo pueden apoyar y no constituirse en los promotores principales para construir un currículo propio. Esto se debe al origen de la propuesta, entretelado dentro de un lenguaje técnico pedagógico poco comprensible para los comunarios.

De acuerdo con la Resolución Ministerial (162/01), en el art. 25, inciso 1, el rol principal curricular recae sobre los profesores: “planificar, desarrollar y evaluar las actividades curriculares de sus alumnos en coordinación con el consejo de profesores de un mismo ciclo” (MECyD 2001i). En esta parte, no aparece la representación de la comunidad para desarrollar las actividades curriculares.

Una estrategia que concibe la Reforma Educativa es la elaboración de proyectos educativos en el ámbito de unidad educativa, se prevé su elaboración en forma anual. Al igual que las actividades curriculares, mencionadas en el párrafo anterior, son también planificadas, ejecutadas y evaluadas por el Consejo de maestros, precedido por el Director. El rol de la Junta escolar consiste en participar, supervisar y aprobar los proyectos educativos (MECyD 2001f). La secuencia planteada sigue: primero en el ámbito de escuela, luego del núcleo y finalmente el del Distrito Educativo; sin embargo

en Charazani se inició a nivel de Núcleo, luego a nivel de Distrito y también bajó a nivel de unidades educativas como se analiza más adelante (5.1, capítulo 4).

Ahora, la Reforma Educativa también dispone de una estructura que se llama Servicio Técnico-pedagógico, que abarcan desde la administración central hasta el Distrito Educativo. En esta instancia Distrital están consideradas la existencia de un “equipo multidisciplinario” y una de las funciones principales asignada es: “Formular las ramas complementarias de carácter diversificado del Distrito, a partir de las necesidades de aprendizaje específicas de los educandos del municipio y de sus características socioculturales y socio económicos” (MECyD 2001g). En el Distrito Educativo de Charazani no existe aun ese equipo multidisciplinario, por consiguiente, no se ha avanzado mucho en la elaboración de las ramas complementarias.

En estas normas la participación de los pueblos originarios para la elaboración del currículo diversificado no es clara sobre cuál sería el rol y la práctica a desempeñar. Lo que sí se concibe es el apoyo, aprobación, supervisión de las juntas escolares. El desarrollo curricular en las escuelas, al interior de las comunidades originarias, continúa bajo la responsabilidad de los profesores y directores. Es decir, con un predominio de una administración centralizada, acorde a la concepción multicultural²¹, mientras que la participación comunal es limitada.

6.2 La participación de los profesores originarios

En su generalidad los profesores que desempeñan el rol de educadores, en las escuelas ubicadas al interior de las comunidades quechuas y aimaras, se han formado en las Normales, que ahora se llaman INS (Instituto Normal Superior), y hay cuestionamientos acerca de su papel como reproductor de conocimientos y valores de la cultura occidental en las escuelas que funcionan al interior de las comunidades indígenas. Este aspecto es mencionado por un profesor de Colombia, Jesús Eduardo Mosquera, quien cuenta su experiencia: “con el transcurrir del tiempo, me di cuenta que lo que había aprendido era apenas una mínima parte, pues venía de una comunidad mestiza y encontré en las comunidades indígenas de Jambaló, situaciones que eran totalmente nuevas para mí” (2003: 172). Más adelante añade el autor acerca de su percepción sobre los comunarios “otra situación frecuente que es común

²¹ El concepto multiculturalismo pluralista promueve la diversidad como buena y valiosa, es decir, que la presencia de las diversas culturas son consideradas como algo exótico y fetichista (Kincheloe y Steingerg 1999: 39). Es la tendencia en derivar hacia el culturalismo los problemas sociales tan presentes en la actualidad, lo que implica olvidarse de las dimensiones políticas, de clase y de raza, las que han sido marcadas históricamente entre los dominantes y dominados. Esta relectura de la realidad cabe perfectamente desde la perspectiva de los “blancos”, como más adelante añade el autor.

observar es la auto-desvaloración de la comunidad, pues creen que no saben nada y muchas veces nosotros como maestros también partimos de ese supuesto” (Ibíd.: 173). Estas vivencias y reflexiones del profesor Jesús Eduardo muestra cómo la formación superior no siempre concuerda con la vida real y lo peor que se parte de supuestos, de un desconocimiento de la comunidad y muchas veces se cumple el rol asignado por el Estado, el de reproducir la cultura ajena en la comunidad.

El sujeto principal en la educación escolar del contexto boliviano hasta ahora es el profesor. En las nuevas concepciones educativas escolares, como en la Reforma Educativa, se repite bastante que deben ser investigadores, creativos, iniciadores, facilitadores y son rechazadas las prácticas de repeticiones y copias que los profesores realizaban en años anteriores a la Reforma, en las unidades educativas situadas al interior de las comunidades originarias. En las investigaciones del PROEIB (2001)²² se mostró que los nuevos maestros formados en EIB son absorbidos por las estructuras tradicionales.

Para el fortalecimiento de la identidad cultural de las naciones originarias es de importancia primordial el rol de los profesores, no es suficiente que sean expertos en el manejo pedagógico, sino que también se requiere de un compromiso con sus raíces culturales, con la comunidad, identificarse con los propósitos políticos indígenas. En todo caso se prefiere que manejen la lengua originaria, que conozca la cultura, de ahí la importancia de contar con educadores originarios.

Con todo esto, el Ministerio de Educación, plantea que la solución a la problemática de la educación intercultural y bilingüe son los profesores originarios. Al respecto hay una posición estatal, como el DS. 23950 (art. 42), que dispone sobre la formación de Bachilleres Técnico en el segundo ciclo del nivel secundario. El propósito de la formación de los jóvenes es precisamente responder a esta necesidad de profesores que conozcan la lengua y cultura originaria, y ellos reemplazarían a los profesores interinos. Sin embargo, este presupuesto no precisamente garantiza un resultado satisfactorio, esta situación explica José Luis Ramos (2003), quien realizó un estudio sobre los profesores originarios, indígenas, que ejercen su profesión en Oaxaca, México y quienes actualmente cursan un curso de licenciatura en educación bilingüe y bicultural. Él problematiza sobre ¿por qué no prosperó la educación intercultural y bilingüe durante más de veinte años de haberse dispuesto legalmente en México? Ya

²² Durante el mes de octubre y noviembre, en el año 2001, los estudiantes de Maestría de Proeib Andes, realizamos un trabajo de campo para conocer la situación de los profesores formados en Educación Intercultural y Bilingüe en escuelas situadas en el medio sociocultural aimara y quechua.

en sus inicios de esta modalidad de educación se habría supuesto que con profesores de origen indígena, que conocen la lengua y cultura, la educación intercultural y bilingüe prosperaría. Después de una investigación minuciosa acerca de los profesores manifiesta lo siguiente: “Reconoce la diferencia cultural en que fueron socializados dentro de sus comunidades de origen, pero sus atributos identitarios tienen un valor negativo; por lo tanto, una forma de salir de esta situación será intentar transitar hacia los atributos, culturales ajenos” (Ramos 2003: 380).

Aquí se tiene que considerar dos aspectos sobresalientes, el primero está relacionado a las concepciones coloniales de la inferioridad de nuestra cultura frente a la occidental. Esto es un hecho histórico, en el que los indígenas hemos vivido y que se ha ido transmitiendo por generaciones y también ha sido coadyuvado por la escuela. Esta situación no cambia repentinamente. No porque las normas legales cambien signifique que nuestra historia de opresión se haya borrado completamente. En este sentido para los indígenas de México, el plan educativo analizado por José Luis Ramos, es muy esclarecedor, que en dos décadas no ha cambiado sustancialmente la educación y, por consiguiente, la situación de los indígenas, debido a la experiencia pasada que ha marcado en nuestra mentalidad y actitud tanto de los propios comunarios y mucho más aún en los profesores que no abandonan tan fácilmente este “trauma histórico”. Un segundo aspecto que hay que mencionar es acerca de la situación social, económica en que los profesores están insertos, como añade el mismo autor, económicamente son un grupo social de asalariados, que es la base de su sobrevivencia y muy diferente a los comunarios que viven de la agricultura (2003: 375).

7. El tronco común y ramas diversificadas

A partir de la promulgación de la Reforma Educativa (1994) en Bolivia se empieza a dar especial atención al tratamiento curricular para la escuela, de ahí que se empiece a concebir dos formas de currículo: el tronco común (conocimientos, contenidos mínimos a nivel nacional) y ramas diversificadas (saberes locales). En este sentido se habla de dos currículos escolares complementarios.

El currículo del tronco común está plasmado en áreas, competencias de aprendizaje e indicadores y los temas, en los módulos. Estos contenidos están destinados para todas las escuelas del país, tanto privado, como también fiscal, urbano y rural, como aclara en el DS. 23950 (art. 8): “es obligatorio el desarrollo del tronco común curricular y de las ramas complementarias diversificadas específicas” (MECyD 2001k). Respecto al tronco común, Gimeno Sacristán advierte que “En una sociedad democrática tiene

que aglutinar los elementos de cultura común que forman el consenso democrático sobre las necesidades culturales comunes y esenciales de esa comunidad” (1995: 132). En este sentido, la actual Reforma recogió las demandas de los pueblos y naciones originarias, como las de Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), en que demanda: “porque deseamos que nuestros hijos e hijas aprendan, hablen, lean y escriban bien en nuestros propios idiomas. De la misma forma, queremos también que hablen, lean, escriban y aprendan bien en castellano” (1991: 12). En este sentido la Reforma Educativa asume, los contenidos del currículo nacional, el carácter de interculturalidad y bilingüe (art. 9 y 11).

La enseñanza de lenguas originarias y la lengua castellana, en lo que se refiere a la enseñanza de la cultura originaria, se aborda a través de las Ramas Diversificadas. Es decir, se tiene la imagen de un tronco común con sus ramas diversas, pero aun no está claro en cómo aplicar ambos currículos en la práctica del aula. Más adelante, en el DS. 23950 (art. 14), considera que los actores educativos, profesores y directores, “analizarán el tronco común curricular e identificarán y diseñarán las ramas complementarias del mismo”. Esta es la forma de adecuar el currículo básico²³ y se entiende que es una función de los profesores. Esta puede ser una razón para que la Reforma hable más de ramas complementarias que del currículo diversificado.

Las ramas complementarias de carácter diversificado están orientadas a la adquisición y desarrollo de competencias y contenidos complementarios relacionados con la especificidad ecológica, étnica, sociocultural, socioeconómica y sociolingüística de cada departamento y municipio del país en los que se organiza y desarrolla el currículo (MECyD 2001k).

El currículo diversificado²⁴ implica un proceso de construcción permanente en el sentido de una educación acorde a los requerimientos económicos, culturales y políticos de los comunarios, estar conciente sobre los conocimientos que pertenecen a los dos campos culturales distintos: la vida de la comunidad y las nociones de la cultura occidental, y cómo a partir de estos frentes se puede proponer una complementariedad de ambas culturas. En esta parte Fernando Garcés grafica esa relación de currículo desde la comunidad y currículo desde el Estado:

²³ Por “adecuación curricular” se entiende que hay un currículo oficial la que “Debe adecuarse a las particularidades de cada región localidad o institución” (PUCP 1997:30).

²⁴ Modificación del currículo oficial de acuerdo a las demandas sociales, demandas socio-históricas, culturales, económicas y geográficas de una determinada comunidad regional, local o institucional (PUCP 1997:30), en este caso a los requerimientos de las comunidades kallawayas.

Cuadro 5. El currículo tronco común y ramas diversificadas

Árbol oficial	Árbol desde la comunidad
Ramas = saber indígena	Ramas = conocimiento occidental
Tronco = conocimiento occidental	Tronco = saber indígena
Raíz = vida occidental	Raíz = vida indígena

Fuente: Sobre la base de los árboles contruidos por Fernando Garcés (CENAQ 2003).

En el currículo visto desde el Estado, las raíces pertenecen a la cultura occidental, el tronco al conocimiento occidental y a las ramas al saber de la cultura originaria. En el currículo, visto desde la nación originaria, presentan las raíces pertenecientes a las culturas originarias, el tronco al saber originario y las ramas al conocimiento occidental. Son árboles opuestos respecto a la carga cultural y a su vez complementaria. Por un lado, una visión desde el árbol oficial existe un carácter complementario pero integracionista. Prácticamente la Reforma Educativa ha optado por el árbol oficial y en ese sentido, los nuevos planes educativos podrían muy bien continuar con la aculturación de los pobladores indígena-campesinos.

Un currículo visto desde los pueblos indígenas y naciones originarias no obvia el tronco común, sí toma en cuenta para desarrollar los saberes y prácticas comunales. Aquí se puede añadir lo que dice la PUCP/AECI: “un proceso de modificación que consiste en la búsqueda de la pertinencia del currículo oficial a las demandas socio-históricas, culturales, económicas y geográficas de una determinada comunidad regional, local o institucional” (1997: 30).

El punto clave está en la adopción de uno de los árboles y esto tiene que ver en quién decide y asume el control curricular y también en la administración escolar, será el Estado o las organizaciones comunales, o si se prefiere, cómo debería plantearse un control compartido. Pero, además, hay que entender y tener clara la idea de que esta intervención de uno o por otro lado tiene la posibilidad de controlar la reproducción política e ideológica de los cuerpos y mentes de los futuros comunarios o ciudadanos.

Para que la educación escolar responda a las expectativas de las comunidades originarias necesariamente se requiere de una intervención directa de los actores locales, de los indígenas, como considera Fernando Garcés: “en realidad es un tema central del mismo: un currículo diversificado sólo se puede construir en la medida en que la comunidad pueda ser la que decide, conduce y controla” (CENAQ 2003: 37). Este pensamiento se asemeja a los planteamientos teóricos de Guillermo Bonfil Batalla: “El conjunto de niveles, mecanismos, formas e instancias de decisión sobre los elementos culturales en una sociedad dada, constituye el sistema global de

relaciones que denomino *control cultural*' (1987: 28). La educación escolar se ha convertido en el campo de enfrentamiento Estado versus indígenas por controlar la reproducción social, cultural y asimismo de resistencia para los pueblos indígenas y naciones originarias.

El campo que subyace detrás de los conflictos de poderes, en el ámbito educativo formal, está conformado por los diseños curriculares, cuerpos teóricos que esperan ser convertidos en prácticas. Aquí recupero las expresiones de María Bertely:

El discurso hegemónico acerca de la cultura escolar está en los planes y programas más educativos, en los métodos de enseñanza y aprendizaje, en la organización social de las escuelas y aulas y en el lugar asignado a los directivos, maestros, alumnos y padres de familia en la vida escolar. Discurso hegemónico apoyado, necesariamente, en el establecimiento de un consenso básico en el que las voces subalternas tienden a ocupar y producir otros discursos escolares (2000: 41).

El currículo, como dice Gimeno Sacristán (1995), es la misma escuela, comprende todos los elementos que constituye esta institución. De manera que quien decida políticas educativas, diseñe contenidos y quien lo ejecute, de alguna forma están implicados en la reproducción social, sea ésta occidental o indígena.

Como se conoce hasta ahora, el currículo predominante fue el oficial, mediante planes, programas y libros escolares hechos desde afuera, para socializar a los alumnos indígenas y campesinos. Y el resultado de esta educación fue la asimilación de la cultura indígena a la cultura occidental. Un currículo diversificado necesariamente se tiene que caracterizar por la flexibilidad e integralidad, que contemple la intervención activa de las organizaciones comunales, de los profesores e intelectuales en el proceso de renovación de la escuela.

... como algo que se construye reclama un tipo de intervención activa discutida explícitamente en un proceso de deliberación abierto por parte de los agentes participantes a los que incumbe: profesores, alumnos, padres, fuerzas sociales, grupos de creadores, intelectuales, para que no sea una mera reproducción de decisiones y modelaciones implícitas (Sacristán 1995: 121).

Al interior de las comunidades, para construir un currículo que responda a las necesidades del contexto sociocultural, la comunidad se convierte en el sujeto principal, porque ellos viven día a día los problemas del lugar; mientras que los profesores y técnicos escolares, que no logran percibir estas situaciones locales, pueden convertirse en un apoyo complementario.

Los indígenas en los "resguardos" de Colombia poseen una perspectiva de reproducción cultural de la educación escolar, de ahí que entiendan por currículo como sigue: "Entendemos el currículo como un diálogo de saberes, conocimientos, experiencias y valores, seleccionados, confrontados y sistematizados de manera

integral y secuencial, que conforman un sistema de contenidos básicos a partir de la problemática comunitaria” (Simbaqueba 2001:61). Por esta razón es imprescindible la intervención comunal para reorientar la escuela hacia los beneficios de la cultura propia.

La perspectiva indígena contempla, fundamentalmente, una educación que promueva un equilibrio global de la sociedad, la naturaleza y las deidades, no se reduce a mero pedagogismo, sino de equilibrar la vida. Al respecto, los indígenas de Colombia, para orientar su educación propia²⁵ han elaborado un “Proyecto de vida” que consiste en: “La espiritualidad profunda donde el hombre es parte de la naturaleza, que le indica su función y la razón de ser de su existencia, su misión es la de cuidar, proteger, respetar y de defender la madre tierra manteniendo el equilibrio armónico del cosmos” (ONIC 1999: 38-39). De manera que, el proyecto de vida y la educación propia están estrechamente vinculados, la dignidad y la defensa de la **Pachamama**, la autodeterminación de los pueblos y naciones indígenas y campesinas son los puntos centrales que deben contemplar un currículo diversificado. En consecuencia, la escuela ahora, se convierte en un medio de reivindicación y fortalecimiento cultural e intervención en la reproducción monocultural e ideológica occidental.

En este nuevo proceso de construcción curricular se debe tomar en cuenta la infinidad de factores, desde materiales educativos, los tipos de profesores formados, las autoridades comunales o estatales y otros, que influyen en la práctica educativa. Estos factores modifican y dinamizan los currículos. De manera que el foco de atención no sólo debiera estar en lo que es el currículo propuesto por el Estado o la comunidad, sino también en ver cómo los diversos factores están influyendo y cómo se van modificando, construyéndose los conocimientos y prácticas escolares.

Siguiendo las indicaciones de Gimeno Sacristán (1995) se considera que hay como cuatro momentos curriculares: a) currículo previamente elaborado, prescrito, en este caso el tronco común o las ramas diversificadas; b) el currículo presentado a los profesores, que consiste en la interpretación de la misma en textos o libros escolares; c) un currículo realizado, que consiste en la concreción en aula y principalmente a través de tareas o actividades; d) un currículo diseñado por el profesor, ésta consiste en la planificación de los contenidos, métodos, textos educativos; y finalmente, e) el

²⁵ La “educación propia” la entienden los indígenas del CRIC de la siguiente manera: “El objetivo del nivel nacional potenciar la autonomía de los pueblos indígenas en los aspectos políticos, económicos y socioculturales, garantizando la posesión y control territorial. Igualmente buscamos mejores niveles de organización y desarrolla sociocultural y económico de las comunidades indígenas de Cauca, contribuyendo al movimiento popular, dinamizando los procesos y participando en las corporaciones publicas en busca de la unidad, tierra, cultura y autonomía (CRIC 1999: 47-48).

currículo evaluado. Este es el proceso que sigue el desarrollo de un currículo, con la intervención de diversos actores, condiciones, materiales, circunstancias que van modificando las ideas iniciales. Por esta razón, para la implementación de cualquier innovación pedagógica se debiera considerar estos diversos factores para que se pueda garantizar el cambio curricular.

En la construcción de un currículo diversificado es preciso estar alerta a las influencias subyacentes en los conceptos preconcebidos en los actores intervinientes, cuánto pueden influir nuestros esquemas mentales occidentales en este cambio educativo. Pensar en una educación escolar desde la comunidad es bastante complejo, aquí inmediatamente salta a la vista la cuestión ¿cómo convertir los saberes propios en contenidos y metodologías escolares? De ahí que se requiera de una crítica y autocrítica permanente, de la creatividad, de las pruebas consecutivas. No se puede copiar los mismos métodos y estructuras escolares conocidas hasta ahora en el Currículo Oficial, provenientes desde la administración estatal centralizada, regirse por esos parámetros sería repetir, interpretar desde una estructura de organización curricular occidental que ya esta bastante arraigada en las sociedades escolarizadas.

Capítulo IV

Resultados de la investigación

1. La cultura Kallawayaya

1.1 Ubicación geográfica y poblacional

Las comunidades Kallawayas se ubican al Norte del departamento de La Paz, en la provincia Bautista Saavedra, en la primera sección municipal que es Charazani (J.J. Pérez) y en la segunda sección Curva. Charazani es la capital de la provincia y se encuentra a una distancia aproximada de 276 km. desde la ciudad de La Paz. Por la zona cruza la Cordillera Oriental y aquí se encuentran las terminaciones de las dos cordilleras: Apolobamba hacia el Noroeste y Muñecas al sudeste. Limita: al Norte con la primera sección de Pelechuco y la segunda sección de Apolo, provincia de Franz Tamayo; al sur con las secciones de Aucapata, Chuma y Mocomoco, provincia Muñecas; al Oeste limita con la república del Perú. La extensión aproximada de la provincia es de 252 km².

La topografía que presenta esta región es bastante variada entre 5500 msnm. y 1500 msnm. Por encima de 4100 msnm. corresponde a la puna, una zona preferentemente apta para la crianza de ganado camélido: alpaca, llama y vicuña; posteriormente está la cabecera del valle (entre 3300 msnm. y 4100 msnm.), aquí se encuentran los exuberantes andenes o terrazas construidas desde la época precolonial, en este espacio se siembran principalmente los tubérculos: papa, oca y papaliza; más abajo están los valles profundos (entre 2700 msnm. y 3300 msnm.), aquí el cultivo consiste en cereales: cebada, trigo y maíz; finalmente los yungas (entre 1700 msnm. y 2700 msnm.), lugar más cálido y también húmedo, las siembras importantes en estos lugares son: naranja, plátano, maní, caña de azúcar y coca (Ranaboldo 1986: 44; Municipio de Charazani 1999: 10).

Los cerros o ***machulas*** más importantes de esta región son: el ***Akhamani, Sunch'ulli, Tuwana y Isqani***. La atracción turística de esta zona son los legendarios kallawayas, los andenes y principalmente los nevados de Akhamani. Pero también es atracción de empresarios mineros, en el territorio de la cordillera y sus riberas existen vetas de oro y otros minerales, y en el lugar donde se explota más oro es en *Sunch'ulli* y en el río *Suchis*, frontera con el Perú. Según los comunarios y algunos mineros con quienes conversé, en los territorios de Curva y Chullina existe este precioso mineral, pero muchos de estos territorios están siendo concesionados y sobreconcesionados por los empresarios nacionales y extranjeros.

Mapa 1. Ubicación de la Provincia Bautista Saavedra

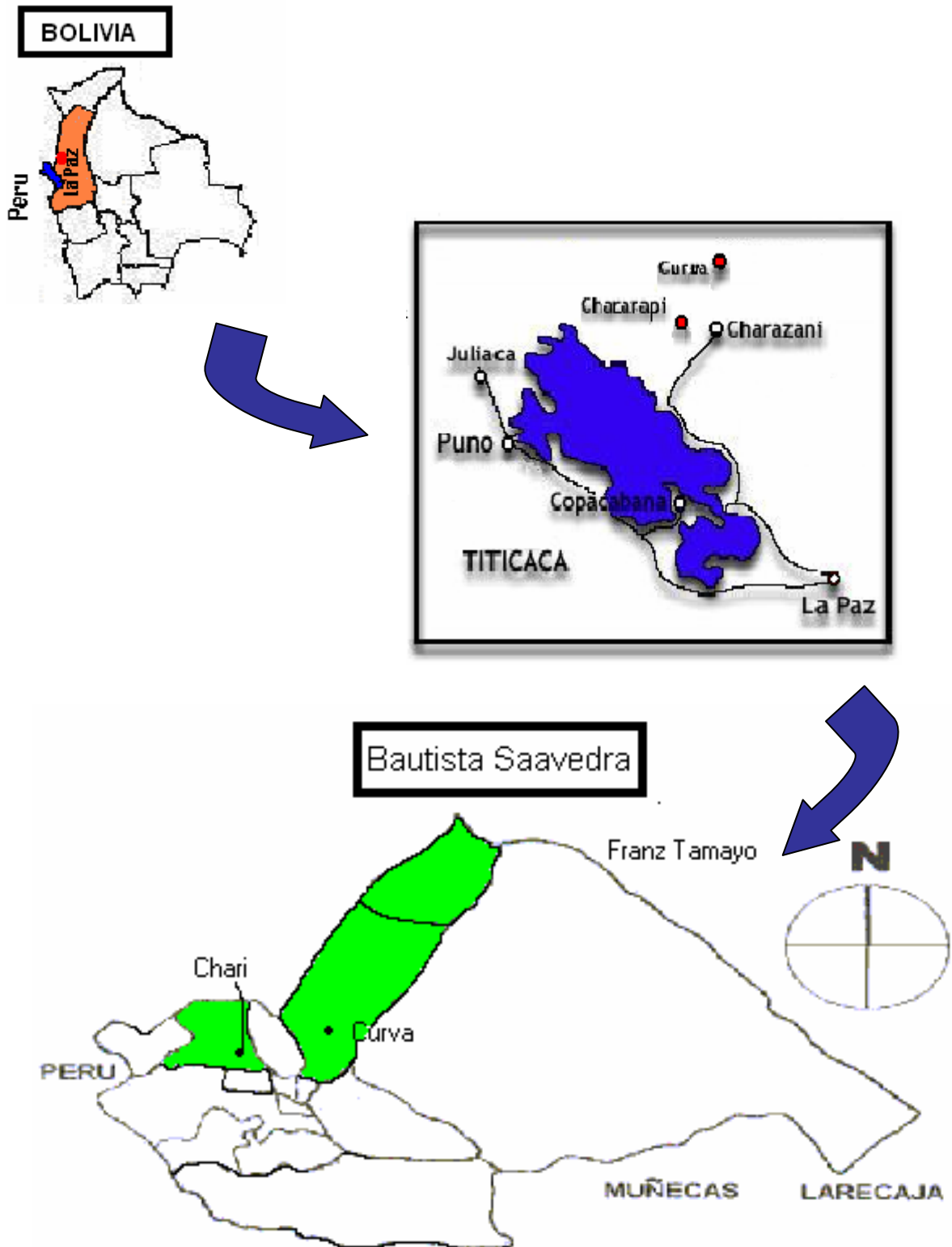


Foto 1: Vista general de Charazani, Kaata y al fondo Curva y el cerro Akhamani



Foto 2: Unidad Educativa Chacarapi, después de una torrencial lluvia.



Foto 3: A la izquierda abajo la Unidad Educativa San Pedro de Curva, después de la laguna está la comunidad de Lagunillas o Tolihuaya.



Otra riqueza de esta zona son las vicuñas silvestres que estaban en proceso de extinción, por este motivo se creó la Reserva Nacional de Fauna **Ulla Ulla** que posteriormente cambió a Área Nacional de Manejo Integrado Apolobamba, con Apoyo de la Cooperación Española. La función que desarrolla es la protección del medio ambiente y recursos naturales (Municipio de Charazani 1999: 30)²⁶.

La estimación de la población total de esta provincia es imprecisa, aquí se compara dos fuentes de información, de acuerdo a Concejo Municipal de Educación se aprecia un total de 12000 habitantes en 1999, distribuidos en 62 comunidades²⁷, aunque, dos años después (2001), el Censo Nacional de Población y Vivienda registra un total de 11475 (Charazani con 9262 y Curva con 2213 habitantes). Lo cierto es que la población bordea los 12000 habitantes.

El centro poblado es Charazani, aquí se ubican las oficinas públicas, como ser: Alcaldía Municipal, la Dirección Distrital, la subprefectura, la policía, dos líneas telefónicas de Empresa Nacional de Telecomunicaciones (ENTEL), asimismo, tiendas, alojamientos y oficinas de transporte. La mayoría de las tierras de este pueblo pertenecen a los “mistis”, descendientes de antiguos patronos, quienes más bien radican en el interior de la república y en sus casas generalmente están a cargo familias originarias de la región.

En la puna se ubican las comunidades aimaras, como hemos mencionado anteriormente, viven exclusivamente de la crianza de camélidos; en la cabecera del valle se ubican las comunidades kallawayas, quienes viven de la agricultura y algunas familias complementan su economía con las retribuciones que obtienen a través de los servicios médicos que prestan (ver Anexo 6); en los valles, están los quechuas que también están ubicados en las laderas de las serranías de esta región y viven principalmente de la agricultura; finalmente en las zonas subtropicales y tropicales están los colonizadores (aimaras y quechuas), procedentes de los valles y puna de la misma región, aquí también viven de la agricultura.

²⁶ El día domingo 21 de julio de 2002 se llevó a cabo un ampliado provincial sindical. Aquí se observó sobre cómo esta Reserva Nacional ha empezado a dividir a las comunidades de la región. Como guardaparques recluta a los jóvenes del lugar y prohíbe el acceso a la tierra a los originarios de la región, en la zona de los yungas. En esta reunión varios representantes de las comunidades, del valle y yungas, expresaron su disconformidad con la Reserva; mientras que las comunidades de las zonas altas apoyan a esta organización, porque son favorecidos con proyectos de servicio: microrriegos, ganadería y museo (en el caso de Chacarapi).

²⁷ Municipio de Charazani (1999), citado por PROEIB Andes (2000b).

1.2 Caracterización etnolingüística

Respecto a las lenguas usadas por los pobladores de la provincia presentan la siguiente proporción:

Cuadro 6. La población monolingüe y bilingüe en municipio Charazani-Curva

	Monolingüe			Bilingüismo		
	Quechua	Aimara	Castellano	Quechua aimara	Quechua castellano	Aimara castellano
Charazani	36%,	3%	1%	17%,0	27%	15%
Curva	40,11%	17,40%	0,35%	15,65%	22,72%	3,82%

Fuente: Elaboración propia en base a Municipio de Charazani 1999: 17; PDEM 2000: 20.

El bilingüismo en la Sección de Curva es ligeramente menor a Charazani y sucede algo diferente que el monolingüismo de lenguas originarias²⁸. Ciertamente esta situación lingüística está con relación al nivel de contacto que se produce con la ciudad de La Paz, hay dos empresas de buses que transitan La Paz-Charazani y por aquí cruza la carretera principal a Apolo; mientras que Curva es diferente, es más distante, sólo hay acceso carretero a Curva, pasando por Upinhuaya, Calaya y Lagunillas, y el resto de las comunidades solo es accesible a pie, que en algunos casos, como Quellwacota, dura unas siete horas.

1.3 Antecedentes históricos

Haciendo un breve recorrido histórico mediante los documentos escritos por diferentes investigadores intentaré aproximarme sobre quienes son los kallawayas, para lo cual se considera estos puntos: datos sobre la existencia de los kallawayas, médicos viajeros y la transmisión hereditaria de sus saberes.

Las informaciones y algunas investigaciones que han empezado a cobrar relevancia sobre los kallawayas fueron a fines del siglo XIX, hasta entonces, la presencia de esta etnia y su especialidad médica era ignorada. Los primeros investigadores estaban interesados en saber a qué etnia pertenecían, por ejemplo Tschopik²⁹ consideraba que era un “subgrupo aimara”. De manera similar Joseph Bastien, quien se dedicó a estudiar al ayllu Kaata, sostiene que es una comunidad aimara: “Los yanahuaya (una familia originaria de Kaata) pertenecen a los kallawaya, un grupo importante de la

²⁸ En el Distrito Municipal de Charazani existe una proporción de personas mayores que usan hasta tres lenguas: quechua, aimara y castellano.

²⁹ Ina Rösing (1990: 69) cita a: Tschopik H 1951, The aimara of chuchito, Perú 1. Magic Anthropological papers of the New York American Museum of Natural history 44 (part 2), 135-318.

nación aymara. Aunque los kallawayas curan con hierbas y adivinan con coca a lo largo de los andes centrales, Marcelino y Carmen no son ni curanderos ni adivinos, sino ancianos y líderes de Kaata” (1996: 17).

Con el afán de aclarar el origen acerca de los kallawayas veamos algunas referencias coloniales. Una primera evidencia es la que muestra el dibujo de Felipe Guamán Poma (1979: 243), elaborado en los años 1612-1615. Ahí se puede observar a los indígenas que cargan sobre sus hombros el anda del inca y en los escritos, aclara que son kallawayas, por eso los llamaban *incap chaquin* curacas (“pies del inca”), esta evidencia es relatada en Huarochiri³⁰:

Fueron escogidos por el inga unos callahuaya, todos muy fuertes.

Estos hombres lo hicieron llegar (a su destino) en pocos días solo siguiendo un camino que, normalmente, necesitaría varios días para recorrerlo.

Eran estos los que llevaron los que transportaron a Macahuisa, en su litera hasta el enemigo (Taylor 1987: 345).

Por su parte, Garcilazo Inca (1991: 334), no menciona a los kallawayas, pero añade sobre los diversos trabajos que realizaban los pueblos por turnos, que era una especie de tributo al Inca. De manera que los kallawayas habrían recibido el orgullo de ser “los pies del inca”.

Pero ¿Cómo los kallawayas han accedido a este privilegio de llevar al inca en andas? Al respecto hay como dos explicaciones: el primero, por ser especialistas en la práctica de la medicina herbolaria; y el segundo, se refiere a un servicio prestado al Inca, de acuerdo a los análisis de Thierry Saignes (1988 [1983]: 502), los kallawayas encontraron caminos de acceso hacia el este, para facilitar la conquista inca del pie de monte, donde vivían los *chunchus* (indígenas que viven en el monte) y “por este servicio prestado, el Inca acordó al señor callahuaya el privilegio de ser llevado en andas por cuarenta indios”³¹. De manera que esta sería una razón más aproximada por lo que los kallawayas se hayan constituido en los “pies del Inca”, porque ciertamente este lugar de quebradas y ríos es un lugar de paso hacia las tierras más bajas de Carijana, Camata y Apolo. Las comunidades actuales quechuas habrían sido lugares de descanso del Inca³².

³⁰ En el capítulo 23 relata sobre cómo el Inca Tupaq Yupanki convocó a las huacas a una reunión para deliberar sobre las nuevas sublevaciones de los ayllus: Alancumarca, Calancumarca y Choquemarca. Aquí es Macahuisa (héroe mítico) quién se ofrece voluntariamente para ayudar al Inca.

³¹ Thierry Saignes cita a los Expedientes del Archivo Nacional de Bolivia 1657-5, fo. 54.

³² De acuerdo a Alipio Cuila, originario de Amarete (PROEIB Andes 2000b: 3), los incas venían de Cusco y llegaban a las zonas tropicales y subtropicales del actual Charazani, con probabilidad era Inca Roca, por la existencia de una comunidad con el mismo nombre cerca de Chajaya.

En estos primeros registros se advierten la presencia de los kallawayas, sin embargo, estos cronistas no los describen como expertos en la medicina herbolaria, aunque se sabe que en el imperio existían “hechiceros” expertos en la curación con plantas medicinales.

Continuando con la presencia de los kallawayas en la región de Charazani, aquí se advierte la existencia de comunidades quechua hablantes (agricultores) y aimaras hablantes (ganaderos), así existe una marcada diferencia entre estos grupos étnicos, al respecto dice Enrique Oblitas Poblete:

Existe ese subgrupo humano llamado “CALLAWAYA”, muy distinto al otro grupo QUECHUA que fue transportado de Cuzco por el Inca Maita Khapaj, en calidad de colonos con el nombre de mitimayes; la cultura superior de los kallawayas contrasta con la del resto de los campesinos de Charazani, lo que nos va demostrando que se trata de la supervivencia de una raza superior que acaso tiene algún nexa con la civilización Tiahuanacota (1988 [1959]: 239).

Teresa Gisbert y otros, también sostienen que se trataba de un pueblo independiente y que existía antes del incario: “Una etnia con cultura propia, similar a los Lupacas o Pacajes. El señorío callahuaya, formaba parte de Collasuyo cuando fue incorporado al imperio” (1988 [1984]: 311). Admitiendo esta última posesión se entiende entonces que los kallawayas no son Aimaras, ni Pukinas, ni Quechuas. Porque ciertamente, en el contexto andino, anterior a la época incaica existían diversos señoríos, una especie de ayllus mayores que tenían una organización bastante autónoma, como una especie de islas, pero bastante relacionadas entre sí. A estas percepciones de Maria Teresa Gisbert y otros, se complementan las investigaciones documentales de Thierry Saignes (1988 [1983]: 497-498), quien describe que este espacio geográfico ocupado durante el periodo incaico habría sido un ayllu bastante grande, que estaba dividido en dos parcialidades: **Jatun Calabaya** y **Calabaya** la chica. Estos territorios abarcaban desde las regiones bajas de la actual Camata (en el territorio boliviano), hasta los ríos Carabaya, actual Tambopata (en la República del Perú), este habría sido el espacio geográfico de los antiguos señoríos Calabaya, pero, por motivos de encomienda o de nuevas reparticiones de tierras que realizó la corona española, se empezó a dividirlos en dos y, por consiguiente, empezó a modificarse también el nombre: Kallahuaya. En la época Republicana se han dividido aún mucho más, en países, departamentos, provincias, municipios, distritos y cantones.

1.4 Sobre el nombre Kallawaya

En esto coinciden varios investigadores y evidentemente el término proviene del aimara. Luis Soria Lens (1988 [1952]) realiza un trabajo etimológico y lingüístico para determinar el sentido de este nombre que llevan los médicos herbolarios. **Kalla**

significa en aimara llevar en “hombros”, cargar, sobre todo cosas pesadas. **Waya**, que según el autor significa “región” o “lugar”, ahí que muchos lugares llevan este sufijo, por ejemplo **Iskanwaya**. En aimara este sufijo **waya** también significa llevar, pero en manos, colgado, por ejemplo, **uma wayuña** (llevar agua en mano colgado). Con esto puede que se refiera al **Kapachu** (bolsa) de medicinas que llevan. Otro sufijo que también aparece es **Qulla**, que en aimara es medicina y si decimos **Qullasuyu**, se está diciendo “región de la medicina”, que puede indicar el lugar de los kallawayas itinerantes.

1.5 Kallawayas o naturistas

El saber de los kallawayas, en realidad, no implica solamente el manejo especializado de plantas medicinales, sino que es más profundo, es un saber que utilizan en sus curaciones y es ritual, **jaywana**³³ (dar de “comer”), como dice Don Max Paye acerca de la diferencia que tienen con los naturistas:

Solo que hay diferencia entre un naturista y un kallawayaya, un naturista sabe pura de la hierba, pura de la hierba, el kallawayaya sabe ya más de ánimo, está asustado todo; pero el naturista no sabe esas cosas... con eso hay diferencias. Porque naturista todo de hierba nomás sabe, incluso algunos naturistas casi ¿no?, casi cuarta parte nomás saben, al contrario preparan, uh. Entonces, cola de caballo, cola de caballo es siempre fuerte, cola de caballo por lo mucho unos ocho gramos nomás hay que poner, es más fuerte y ataca a la vista (Entrevista 30-10-2002).

Estos médicos no sólo manejan las hierbas medicinales para curar las enfermedades, sino que también tratan enfermedades del “susto”, pueden también realizar pagos a la **pachamama**, practican diversos rituales, tal como ha mostrado Ina Rösing en sus distintas descripciones etnográficas sobre las curaciones rituales (cfr. 1990, 1996).

Muchos investigadores como Louis Guirault (1987) y Claudia Ranaboldo (1986) han resaltado en los kallawayas los saberes de las plantas medicinales, al respecto dice Ina Rösing:

Cual pueblo debe ser considerado un pueblo ‘Callawayaya’ –eso depende de intereses políticos y sociales, intereses de status o de limitadas perspectivas en la investigación. Hay médicos que sólo permiten considerar como ‘pueblos callawayas’ a los suyos exclusivamente (tales perspectivas sólo vienen de Curva o Chajaya); los otros así llamados ‘médicos’, originarios de otros pueblos de la región Kallawayaya, serían, en realidad ‘farsantes’- diletantes, habladores, tramposos (1991: 152).

³³ Al respecto Joseph Bastien (1996: 73) sostiene, hablando del ayllu de kaata, lo siguiente: “Estos ritualistas sirven a los santuarios (huacas) de la tierra de la montaña de Kaata alimentos de los tres niveles: Chicha de maíz de las tierras bajas, sangres y grasa de Kaata y gras y fetos de llama de Apacheta”. Los ritos traducidos en el pensamiento de los kallawayas significa “dar de comer”, realizar la **waxt’a** (“regalar” en aimara), **jayway** (“dar” en quechua).

Los investigadores que han realizado sus estudios en esta región en su mayoría han resaltado a la cultura kallawayaya desde el punto de vista de la medicina herbolaria; mientras que Ina Rösing trasciende esta visión parcial y segmentaria de la identidad de los kallawayas. Estos especialistas no solamente curan con plantas medicinales, sino también son restablecedores del equilibrio del cosmos integral mediante la práctica ritual, es decir, los kallawayas saben y manejan los dos saberes juntos.

Este fraccionamiento de la identidad kallawayaya puede deberse a la lógica de la ciencia occidental que manejan los investigadores, en que se estudian campos parcelados y especializados, y en el campo de salud separan el cuerpo del alma; la especialidad de las plantas han relacionado con el cuerpo y la enfermedad del alma es poco o nada tratada.

Entre los investigadores que han resaltado a este grupo social sobre su especialidad en plantas medicinales está Luis Guirault y Claudia Ranaboldo. Es indudable esa apreciación de los kallawayas, conocedores y estudiantes acuciosos en descubrir las cualidades de las plantas medicinales; pero no hay que olvidar que similar saber también cultivan los quechuas y aimaras. La diferencia entre los kallawayas, aimaras y quechuas está en que los primeros se encuentran dedicados todo el tiempo (y por generaciones) en estudiar las cualidades de las plantas medicinales y de esta forma han acumulado mucha experiencia; mientras que los segundos están dedicados principalmente al trabajo agrícola y su preocupación por las plantas sólo nace cuando se está enfermo; aunque en las comunidades quechuas y aimaras hay *aysiris* y *wayuris*, médicos especializados en la evocación de los espíritus y los *qulliris* y *jampiris* son los especialistas en la medicina herbolaria.

En cuanto a los ritos, *waqt'as* a la *pachamama* y a los “cabildos”, en esta región kallawayaya son interesantes. Por primera vez he conocido unas “piedras sagradas” llamadas Cabildos. En estas comunidades cada familia tiene su cabildo, como afirma Don Pablo Chura (CC1: 59), facilitador de Centro de Educación Técnica Humanística y Agropecuaria (CETHA) en la comunidad de Chacarapi: “A esto mismo lo llaman en Kaata *kanchayuq*, porque en cada casa hay un cabildo, aquí en la escuela también hay”, y me muestra el lugar, al lado de la puerta principal de la escuela. Esto se tratará más adelante (3.2.1).

Los kallawayas, si bien son un grupo social particular, comparten muchos elementos culturales con los aimaras y quechuas, por eso, en vez de separar, diferenciar y dividir a estas naciones se debe buscar la complementariedad interétnica. Comparten una cosmovisión similar, de ahí que al interior de estas comunidades haya saberes

especializados y a su vez global. Es posible que estas concepciones y elementos simbólicos (los diversos ingredientes, los movimientos o acciones, palabras, el sentido que se asigna a cada elemento en los momentos del ritual) hayan facilitado la comunicación y entendimiento entre las personas pertenecientes a estas culturas (Rösing 1990: 76, 162-163).

1.6 La lengua “secreta” llamada *Machaj uyay*

La concepción de este idioma está relacionada a la existencia de la cultura, si bien algunos investigadores han considerado a este grupo de médicos como un subgrupo aimara, entonces, por lógica, entendían también que el idioma era un “dialecto especial de aimara”. Otros investigadores consideraban el kallawayas como un “dialecto quechua”, “una jerga añadida de palabras apropiadas a su misteriosa profesión; es empleada únicamente por los callahuayas [sic] entre ellos solo” (Wrigley 1988 [1917]: 80). Otros pensaban que era la lengua Pukina, porque cuando se les preguntaba a los kallawayas qué idioma hablaban y respondían “Pukina, a veces Guaraní, todo con la intención de despistar a sus interlocutores” (Oblitas 1988 [1963]: 285). Lo que sí se sabía es que era un idioma secreto de los kallawayas. Mario Montaña Aragón (1992), ha intentado despejar esta duda sobre los dialectos y el supuesto idioma Pukina, y tomó el léxico de estos dos idiomas (kallawayas y Pukina) y comparó las expresiones numerales de uno a diez y también un listado sobre diversos términos y al finalizar este análisis termina afirmando lo siguiente:

Para uno que otro vocablo que revela su origen Aymara, Kichua, también el de la vertiente Kallawayas o Puquina, es claro y mejor pensar en la sustitución por influencia debida a la contigüidad socio-cultural que no al origen de una lengua en la otra. Además, el escaso porcentaje que muestra ese detalle, no permite a ningún investigador, ni antes, ni ahora o después, afirmar lo que se ha venido proponiendo, que los kallawayas hablaban Pukina y, en lo arqueológico, que los Tiahuanacotas hablan esta lengua perdida hoy, como hecho demostrado (Ibíd.: 44).

En este sentido se puede complementar con las apreciaciones del Dr. Enrique Oblitas Poblete, quién, recuperando los datos de los cronistas españoles de la colonia, plantea lo siguiente: el idioma que hablan los kallawayas es el idioma secreto de los incas, para explicar esta aseveración propone las siguientes razones: eran médicos de cabecera de los incas, eran de mayor confianza, curaban enfermedades, realizaban ceremonias religiosas al sol e interpretaban los sueños (1988 [1968]: 288-289). De ahí que al final añade: “Es pues de suponer que en medio de esta intimidad en que convivían los callahuayas [sic] hubiesen aprendido el idioma sagrado usándolo en su comunicación con el monarca y la nobleza” (Ibíd.: 289). Cuándo y cómo han aprendido esta lengua, la respuesta no es clara, hay que admitir que siendo un señorío, en la época precolonial, haya contado con un idioma propio.

En la actualidad, durante mi trabajo de campo no he escuchado un idioma que desconozca, en los diálogos cotidianos usan normalmente el quechua, algunas veces el aimara y otras veces el castellano. Aunque el profesor Javier López (CC1: 54), originario de Chari, menciona que: en las comunidades donde se habla este idioma es Inca, Chajaya, Kanlaya, Chari y Curva. Sólo he escuchado, con un poco de insistencia, a Don Max Paye de Curva lo siguiente: “Le decimos en ***machay uyay*** a un, este, cholita ¿no?, en ***machaq uyay ayama, ayama***; entonces el joven, joven decimos en castellano, ***waynuchu*** decimos en quechua, en ***machaq uyay thuño, thuño***” (Entrevista: 30-10-2002).

En verdad este idioma, en estas dos palabras no se parece al aimara ni al quechua, aunque los sonidos sí se asemejan en algo a los idiomas originarios dominantes de la región. De acuerdo a las referencias de Enrique Oblitas, este idioma se usaba en las reuniones llamadas “***Capilto***”³⁴ “el idioma empleado en estas reuniones era el ‘***machaj juyai***’ o idioma kallawayas” (1988 [1963]: 284). Así se entendía que este idioma sagrado se usaba en reuniones de absoluta reserva, en los espacios rituales y entre los propios kallawayas. Tal como registrara Ina Rösing (1990 y 1991), el uso del idioma secreto en los espacios rituales no aparece, las invocaciones son hechas en quechua. Sobre el idioma secreto de los kallawayas se pueden plantear varias hipótesis, como por ejemplo, que está en proceso de alto riesgo de extinción, va muriéndose paulatinamente, debido a que los hablantes son personas ancianas (Crystal 2001: 34), no se usa en el hogar y en la vida cotidiana, por esta razón las generaciones jóvenes ya no usan. No se conoce con precisión desde qué tiempo se produjo este proceso de un bilingüismo sustractivo³⁵. A la lengua propia se sumó la lengua quechua, castellana y aimara. Principalmente, el quechua ha logrado introducirse a los espacios del hogar y los niños, en sus conversaciones cotidianas se desenvuelven en este idioma adoptado. Por consiguiente, el quechua se ha convertido en el idioma originario, es la primera lengua de los kallawayas, mientras que el ***Machaj uyay***, para las generaciones jóvenes, se ha convertido en un idioma ancestral.

Según Don Max, el ***Machaj uyay*** estaría relacionado con el saber de la medicina kallawayas y en parte es cierto, porque hay nombres de plantas en este idioma. En el trabajo de campo encontré varios nombres de plantas medicinales. Aquí contraste con

³⁴ Aquí se reunían los ancianos que representaban a cada ayllu para juzgar hechos criminosos, en la casa de justicia, donde se encontraba el “capilto”, “una piedra que se veneraba y aun se venera hoy en día” (Oblitas 1988 [1963]: 284). Actualmente persisten estos sitios de “capiltos”, que hoy llaman más por cabildo, aquí se queman las ofrendas.

³⁵ Utta von Gleich sostiene sobre este bilingüismo sustractivo como: “agregar una segunda lengua (L2), pero para ello se reprime continuamente la primera” (L1) (1989: 51). Esto es dejar de practicar la lengua materna y usar con mayor frecuencia la segunda lengua.

los registros de Louis Guirault, siguiendo las expresiones de los propios alumnos, cuando hablan de las plantas que sirven para el dolor de dientes (Ver anexo 10).

Cuadro 7. Los nombres originarios y científico de las plantas medicinales para el dolor de dientes

Quechua	Kallawaya	Aimara	Castellano	Latin
Waraqú ® ³⁶	(No hay)	Achakana	Cascapilla	Opuntia aff boliviana
Andrés waylla ®	Jiruntilla	Wajchi	Hediondilla, yerba santa	Gestrum hediondinum
Ukhuyli ®			(No hay)	(No hay)
Sallika	Rumpo	Salli kaya	Romero ®	Rosmarinus officinalis
Thula	(no hay)	Nakha ®	(No hay)	Baccharis intermedia
Llachchu ®	(no hay)	Chupi chupi	(No hay)	Cladophora
Muña ®		Khoa	Poleo	Satureja boliviana
Mutyuyli ®, mutuy, chiñi mutuillu	(no hay)	Mutu mutu	(No hay)	Cassia tomentosa

Fuente: Elaboración propia y complementado con los datos de Louis Guirault (1987) y Sagaseta (1996).

Como se puede observar en el cuadro anterior los nombres que más se registran son en lengua quechua. También llama la atención la poca presencia de nombres en la lengua kallawaya, sin embargo, puede ser que esta sea debido a esa reserva que mantienen los médicos herbolarios sobre sus saberes. Algunos nombres de plantas medicinales no he podido hallar en los registros del autor, como el **ukhuyli** (nos se identificó), aunque los mismos alumnos me han comunicado que es el andrés **waylla**. Otra planta sin referencias es el **alusima** (no se identificó). Estos son algunos nombres que se han identificado en distintos idiomas, puede ser que comparando más nombres se puedan hallar seguramente otras que todavía no han sido registrados por los investigadores herbolarios.

1.7 Las comunidades kallawayas

Durante la precolonia, el territorio kallawaya era mucho más amplio, era un ayllu con dos parcialidades, desde entonces hasta ahora estas etnias se han reducido bastante. Los investigadores que han estado presentes en esta región, para conocerlos más de cerca, frecuentemente han nombrado a las comunidades principales y casi no han mencionado a otras menores, por ejemplo Chacarapi y Caluyo.

Louis Guirault, al referirse a las comunidades kallawayas, dice: “son exclusivamente seis pueblos repartidos en los alrededores de Charazani: Curva, Chajaya (o General Gonzales), Khanlaya, Huata Huata, Inka, y Chari” (1987: 24). Por su parte, Claudia

³⁶ ® Representa el registro producido por los alumnos.

Ranaboldo, dice: “los curanderos nativos radican especialmente en dos de las comunidades de la provincia, Chajaya y Curva, y se encuentran dispersos en otras comunidades como Chari, Inca Roca, Huata Huata, Kanlaya, Tilinhuaya, Sajanakon” (1986: 45). En las visitas que hice a estas comunidades obtuve referencias sobre las mencionadas comunidades, pero también existen otras menores que no son nombradas. De acuerdo al profesor Rubén Guamán³⁷, originario de la comunidad kallawayaya de Wata Wata³⁸, las comunidades kallawayas más principales son: Chajaya, Chari y Curva. A la primera pertenecen Canlaya, Wata Wata y Pampa Blanca (comunidad nueva), antiguamente Inca también formaba parte, pero ahora pertenece a Charazani. A Chari pertenecen Caluyo y Chacarapi. A Curva pertenece solamente Lagunillas. Estas comunidades son reconocidas por los propios comunarios como netamente kallawayas y coinciden con los investigadores, pero con algunos pequeños cambios, por ejemplo Tilinhuaya hoy se conoce más por Lagunillas y respecto a Sajanakon no obtuve información que ubique y dé información sobre su existencia. A Charazani, el pueblo principal de la región que no es kallawayaya, pertenece Inca Roca y Lunlaya, en esta última comunidad inició su investigación Ina Rösing.

Resumiendo, hay diez comunidades kallawayas que son: Inca Roca, Wata Wata, Chajaya, Kanlaya, Pampa Blanca, Chari, Caluyo, Chacarapi, Lagunillas, Curva y Lunlaya.

El territorio que ocupan los kallawayas es como dos “islas” en las laderas de la región kallawayaya, la primera comprende las comunidades mayores: Chajaya y Chari. La segunda, está comprendida por Curva y Lagunillas. Kaata (quechua), Apacheta (aimara) y Upinhuaya (aimara) son comunidades que cultural y territorialmente separan a estas dos “islas” kallawayas. Aunque en sus relaciones cotidianas no precisamente están aisladas del contexto sociocultural, sino que interactúan dinámicamente.

Desde 1994, con la disposición de la Ley de Participación Popular (LPP) (MECyD 2001c), el Gobierno Municipal que abarca la sección de la provincia, asume la competencia de atender la infraestructura de salud, educación, caminos y asimismo la construcción de micro-riegos; para lo cual las comunidades indígenas y campesinas se convierten en sujetos participantes según sus usos, costumbres o disposiciones estatutarias.

³⁷ Comunicación personal del profesor Rubén Guamán, 22-04-03.

³⁸ La escritura de estos nombres originarios varía, aquí se adopta lo siguiente: Wata wata (Hata huata), Canlaya (Kanlaya, Khanlaya), Lagunilla (Tilinhuaya) e Inca (Inka).

Por otra parte, el orden administrativo republicano desarrolló muy dinámicamente otra división política. La provincia Bautista Saavedra está dividida territorialmente en dos secciones: la primera es Charazani y la segunda Curva, éstas a su vez están divididas en distritos municipales. La primera está dividida en cinco distritos (Amarete, Chullina, Kaata, Charazani y Chari) y la segunda en tres (Curva, Cañuhuma y Sanachi).

Cuadro 8. Distritos y Comunidades en el Municipio de Charazani

AMARETE (1)	CHULLINA (2)	KAATA (3)	CHARAZANI (4)	CHARI (5)
Amarete	Chullina	Kaata (q) ³⁹	Charazani (q)	CHARI (ka)
Jotahoco	Khasu	Niñocorin (q)	Quiabaya (q)	Morokarka (a)
Llachuani	Kallurhuaya	LUNLAYA (ka)	Chipuico (q)	CALUYO (ka)
Moyapampa	Mataro		Jatichulaya (q)	CHACARAPI (ka)
Tacachillani	Carijana		Silij Playa (q)	Apacheta (a)
Sorapata	Siatha		INCA ROCA (ka)	
Chullumpini	Villa Mahata		Sacanacon (q)	
Huancarani	Sotopata		CHAJAYA (ka)	
Altarani	Pauje Pata		PAMPA BLANCA (ka)	
Atique	Tola Pampa		CANLAYA (ka)	
Saywani	Pauje Yuyo		HUATA HUATA (ka)	
Viscachani				
Huato				
Saphi Churo				
Carpa				

Fuente: Municipio de Charazani 1999: 9.

En los distritos Kaata, Charazani y Chari, de esta primera sección municipal, se encuentran algunas comunidades kallawayas que están asociadas con las comunidades aimaras y quechuas. En la segunda sección municipal Curva están sólo dos comunidades como kallawayas:

Cuadro 9. Distritos y Comunidades de la segunda Sección Municipal de Curva

Curva	Cañuhuma	Sanachi
CURVA (k)	Cañuhuma (a)	Sanachi (q)
LAGUNILLAS (k)	Medallani (a)	Quellwacota (q)
Upinhuaya (a)		Sorapata (q)
Caalaya (q)		Pulipata (q)
Cañizaya (q)		Huayrapata (q)
		Pajan (q)

Fuente: elaboración propia en base al PEN de Curva 2000y MECyD/VEIPS PDEM 2000.

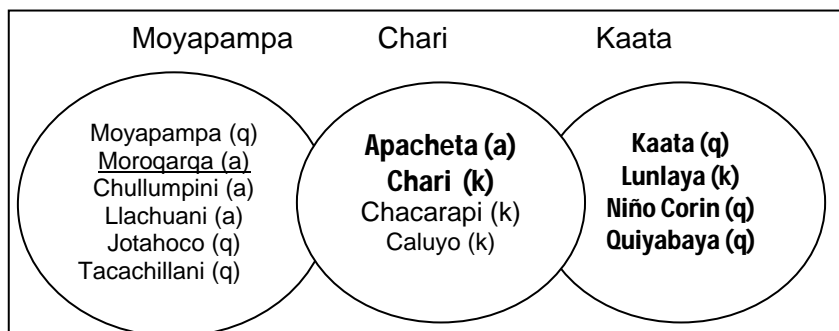
³⁹ La distinción étnica identificado con letras es mi añadidura al cuadro original, y significa lo siguiente: a = aimara, q = quechua, ka = kallawayaya.

Las comunidades kallawayas⁴⁰, se encuentran bajo la jurisdicción territorial del Municipio de Charazani, al igual que las comunidades quechuas y aimaras. Los programas municipales atienden las necesidades básicas bajo los principios de la Ley de Participación Popular. Esta política municipal abarca también la atención escolar, con las construcciones de aulas y equipamientos, se prioriza la infraestructura más que la pedagógica.

La territorialización municipal se dio antes de la renuclearización escolar, y la lógica de reordenamiento territorial coincide con el territorio escolar, en el Municipio de Charazani duró hasta el año 2000.

La formación de nuevos núcleos, como Chari, han movilizado varias comunidades, como se puede observar en el siguiente cuadro:

Cuadro 10. Núcleos escolares y las transferencias de unidades educativas



Fuente: Elaboración propia en base a Municipio de Charazani 1999.

En realidad, el núcleo de Chari ha nacido sobre la base de otros núcleos educativos: Kaata y Moyapampa. Si miramos desde la pertenencia étnica, en el ámbito escolar continúan realizándose estas relaciones interétnicas, algo similar ocurre en el núcleo de Curva: Colegio San Pedro de Curva (kallawayas), Caalaya (quechua), Cañizaya (quechua), Pajan (quechua), Sanachi (quechua), Quellwacota (quechua), Medallani (aimara), Taipi Cañuhuma (aimara) y Upinahuaya (aimara).

Con las remodificaciones administrativas escolares y municipales se han movido las organizaciones internas, esta situación se puede ejemplificar con el ayllu de Kaata, el cual está conformado por: la comunidad Apacheta⁴¹ (aimara), Kaata (quechua) y Niño Corin (quechua). La primera comunidad se halla en la parte más alta, en la puna; en el centro está Kaata; finalmente, Niño Corin, se ubica en la parte más baja. Joseph

⁴⁰ De acuerdo al DS. 23858, "Reglamento de las organizaciones territoriales de base" (art. 1), las comunidades kallawayas, por su presencia desde los tiempos de la precolonia están dentro de las denominadas "comunidades indígenas" (MECyD 2001e).

⁴¹ Claudia Ranaboldo menciona que Apacheta sería una comunidad agregada (1987:41). Es decir, que los pobladores de esta comunidad no son originarios del lugar.

Bastien, investigador, que ha estado presente en este ayllu, dice: “Las leyendas y los ritos simbolizan a la montaña de Kaata como una montaña humana. Los Kaateños nombran los lugares de la montaña según la anatomía del cuerpo humano. Apacheta por ejemplo, es la cabeza, Kaata es las entrañas y el corazón y Niñokorin es las piernas del cuerpo” (1996: 73).

Estas son las relaciones simbólicas de complementariedad que se han tejido históricamente entre las comunidades aimaras y quechuas, se podría decir que llevan una historia común, compartiendo muchos elementos culturales, como las fiestas rituales y la lengua. Asimismo, se pueden evidenciar las identidades particulares de cada una de ellas, por ejemplo los kallawayas continúan considerándose como tales, distinguiéndose de los quechuas y aimaras y, por consiguiente, siguen resguardando sus saberes.

Desde la percepción del Estado, el reconocimiento de la identidad étnica, en esta región, ha favorecido a las culturas originarias aimara y quechua, la existencia de los módulos de enseñanza escolar son un ejemplo de esta política. Mientras que la lengua kallawayaya es ignorada y no es tomada en cuenta en los datos oficiales, y la cultura sirve sólo como referencia, atractivo turístico o memoria del pasado.

La territorialización municipal coincide con la nuclearización escolar y los PENs y PEI fueron un ejemplo que mostró una lógica desde una visión externa a la comunidad, lo que no concuerda con la perspectiva territorial kallawayaya⁴². Sobre este tema se amplía más adelante (5.1).

En este contexto de territorialización y de distritación educativa, es necesario que se resalte más la cultura de la medicina kallawayaya y que las políticas educativas estén orientadas a fortalecer a esta cultura originaria. En el interior de las mismas comunidades se conocen algunos movimientos culturales recientes, en este caso las diversas visitas realizadas, a las mismas comunidades, por parte del kallawayaya Walter Alvarez e Hilarión Suxo, alentando a los comunarios hacia la valoración de la cultura originaria y la medicina propia, tema que se analiza en 4.1. Estos dos espacios, políticas del Distrito Educativo de Charazani y las movilizaciones comunales, pueden constituirse en fuentes viabilizadoras en la construcción de un currículo diversificado.

⁴² Recordando a Grillo (1994) y Montes (1986), el territorio está relacionado con la cosmovisión andina, a **alax pacha** (el espacio de arriba), **aka pacha** (el espacio de la cotidianeidad) y **manqha pacha** (el espacio de abajo) y en las relaciones de equilibrio y desequilibrio entre los humanos, deidades y la naturaleza. Por esta razón las comunidades al interior del municipio de Charazani continúan manteniendo las interrelaciones étnicas y los ritos de reciprocidad con las deidades.

2. Aprendizaje y práctica de la medicina kallawayas

Con los hallazgos arqueológicos de S. Henry Wassen (1988[1978]), en base a los hallazgos de Stig Ryden en 1970, se empieza a aclarar sobre la práctica medicinal de los kallawayas. Se encontró una tumba en la comunidad de Niño Corin, en la parte baja de esta comunidad, cruzando el río principal, en el lugar llamado Callejicho, allí se hallaron los siguientes materiales arqueológicos: “Recipientes, espátulas, jeringas de enemas, algunas interesantes bandejas de rapé y su tubo y, finalmente un cráneo artificialmente deformado y trepanado” (Wassen 1988: 375). Además de estos materiales se encontró una momia en posición de cuclillas, tal como solían enterrar los Chullpas; se encontró un poncho multicolor, capacho o bolsa con medicamentos y amuletos. Estos hallazgos evidencian sobre la presencia de los kallawayas. Los análisis de laboratorio establecieron su pertenencia a los años 700 A. de C. A estos datos, Teresa Gisbert y otros complementan: “llama atención cuatro inhaladores de manera tallada, uno de los cuales ciertamente corresponde a Tiahuanaco” (1988 [1984]: 443). De ahí que la existencia y práctica de la medicina kallawayas es mucho antes que el periodo de los incas, es del periodo expansivo del Tiwanaku y no es reciente.

Aclarada la antigüedad de la profesión kallawayas, quedó pendiente ¿Desde cuándo se volvieron itinerantes? Al respecto Rolando Costa Arduz muestra las referencias del religioso Martín Landaeta, recogiendo un informe del 14 de marzo de 1766, él habría conocido a los kallawayas que recorrían cargados de “mates”, que en realidad habrían sido hierbas medicinales.

Los indios de Charazani no se dedican a la agricultura porque no tienen mercado donde vender sus productos; son viajeros; y se los ve en los caminos cargados de abundantísimos sacos de mates, haciendo toda clase de labores, sin interrumpir su marcha, ni tropezar. Otros cargan resinas aromáticas, incienso, quina quina, yerbas medicinales; recorren todo el Virreynato dando a uno la salud en la acertada aplicación de sus mejunjes y de yerbas de específica virtud a varias envejecidas enfermedades y en otros casos la vida (1988 [1987]: 530)

Carlos Bravo (1988 [1889]) mencionó que a fines del XIX, a estos kallawayas, se les podía ubicar en las ciudades, como Buenos Aires, Santiago, Lima, etc. Y se dijo también que muchos de estos médicos ya habrían ido y vuelto de Europa, cruzando el Atlántico.

Los primeros cronistas españoles no mencionan sobre las cualidades de los kallawayas, no dicen que grupo alguno del Tawantinsuyo se dedique a la itinerancia médica; aunque se sabe que este ayllu ya practicaba la medicina desde la época Tiwanacota, es probable que hayan cuidado su saber de no develar frente a los

foráneos, como continua sucediendo hasta la actualidad. Acerca de los viajes, se percibe que habrían empezado después de la conquista española, más concretamente a principios del siglo XVI. Posterior a 1952, se produjo bastante migración y asimismo empezaron a disminuir la transmisión de los saberes ancestrales de padres a hijos (Saignes [1983] 1988: 516-517), es decir, que aminoraron la itinerancia y en consecuencia la enseñanza a las nuevas generaciones.

2.1 En el hogar

El aprendizaje sobre las plantas se inicia desde niño, desde que empiezan a nombrar las primeras plantas. Un kallawaya bastante joven que recién llegó de Cochabamba, al ser consultado desde qué edad aprenden sobre las plantas, dijo que el aprendizaje es largo y de mucho detalle, “desde pequeño aprendemos, casi nacemos con eso y con el tiempo vamos aprendiendo más. ¡Tráeme esa planta! Decimos y los niños ya saben qué planta es” (CC2: 90).

Estas expresiones del kallawaya se evidenciaron en la escuela de Curva, con los alumnos del preescolar y primero, consultados sobre quién les había enseñado, ellos expresaron lo siguiente:

Registrado en quechua	Traducción
LN: ¿Chay ukhuyлита pitaq riqsichisunkichis? N: Riqsiykupuni N1: Ma riqsichiwankuchu, nuqaykulla ukhuyli nispa riqsiyku ... LN: ¿Ni pi yachachisunkichik kayqa ukhuyli nispa? NN: Ma LN: ¿Qankunalla? N: Uh. Nuqaykulla (muchas voces)	LN: ¿Esa planta ukhuyli (no se identificó) quién les ha enseñado? N: Conocemos nomás N1: No me han hecho conocer, nosotros nomás conocemos y decimos ukhuyli ... LN: ¿Nadie les ha enseñado diciendo esto es ukhuyli ? NN: No LN: ¿Sólo ustedes? N: Sí. Nosotros nomás (muchas voces)

Fuente: Curva, Niños de preescolar y primero: 17-04-03.

Muchas cosas en la comunidad se aprenden de manera bastante sutil, sin que alguien se proponga enseñar u obligue a otro a aprender. Los niños están expuestos en su mayor parte del tiempo a los trabajos que los padres realizan, por eso se puede decir que es un enseñar y aprender continuo. Esto, de alguna manera, coincide con lo que dice Grimaldo Rengifo: “El niño acompaña a sus padres en las tareas de la chacra, observa y practica saberes que se le muestran en la práctica, haciendo y conversando,

poniendo en juego todas sus facultades y en ese proceso recibe los consejos adecuados de los adultos” (1991: 113).

Los niños de tercero y cuarto grado de primaria de la escuela de Lagunillas de Chacarapi (21-04-03), consultados sobre quién les habría enseñado respecto a cómo tomar las plantas en mate, respondieron en coro y en una sola palabra diciendo: “**mamayku**”, ‘nuestra mamá’. Una investigación exhaustiva sobre las mujeres conocedoras de las plantas medicinales no existe aun, sin embargo, como el aprendizaje de esta especialidad no es aislado, de cualquier forma colaboran a los hombres, ya sea recogiendo, ayudando en la curación, entonces es en este proceso que ellas también conocen sobre las cualidades de las plantas medicinales y son precisamente estos saberes los que van a transmitir a sus hijos.

Para dominar la medicina kallawayaya, un saber especializado, se requiere bastante tiempo. Según Claudia Ranaboldo (1986: 120-121) los niños aprendían en dos años (8-10 años), luego podían acompañar en los viajes (11-12 años) y finalmente convertirse en ayudantes (14-15 años). La forma como aprendían era principalmente recogiendo las plantas y observando la preparación y curación que los maestros kallawayas hacen, como cuenta el joven Vitalio Paye, hijo del Kallawayaya Max Paye, estudiante del tercero medio de secundaria del Colegio de Curva, él dice sobre cómo va aprendiendo: “Con mi papá. Muchas veces vienen los clientes a mi casa y le ayudo a preparar a mi papá, me indica cómo se debe hacer, qué plantas. Me indica también las cantidades que debo medir para preparar” (Entrevista: 16-04-03).

En este aprendizaje de la medicina kallawayaya hay que notar que existen condiciones que favorecen para el aprendizaje de los niños: primero es el medio natural de las plantas, que se encuentran en las huertas, los caminos y los espacios fuera de la comunidad, los niños se encuentran rodeados de plantas, las reconocen, las nombran y las recogen; el segundo, es el hecho de hacer presencia, incluso siendo participantes activos en las curaciones que hacen sus papás kallawayas a personas enfermas que vienen a hacerse curar, o cuando se enferma alguien de la familia o se enferman ellos mismos, ahí ven cómo los mayores realizan las curaciones, qué plantas se utilizan y cómo se procede. De ahí que el aprendizaje resulte para los niños como algo natural, como suelen decir: “sabemos nomás”, que luego poco a poco van profundizando.

En cuanto a la posesión del saber sobre las plantas medicinales, generalmente se atribuye a los varones, una transmisión de padres a hijos, como afirma Louis Guirault: “Esta ‘filiación’ concierne exclusivamente a los hijos varones, sin discriminación de

edad. Así el hijo menor como el mayor son iniciados. En raros casos, donde no hay descendientes hombres en una familia, los conocimientos mueren con el poseedor; en ningún caso serán transmitidos a un descendiente de sexo femenino” (1987: 38).

Parece ser que es un saber preferentemente practicado por los varones y que las mujeres estarían excluidas o marginadas. En la práctica no es tanto así y Claudia Ranaboldo ha podido conocer sobre cómo las mujeres también manejan estos saberes: “Ellas se encargan de encontrar y entonces saben reconocer perfectamente las plantas, recogerlas con cuidado, prepararlas haciéndolas secar de manera que después los maridos, los hermanos o los padres puedan procesarlas enseguida” (Ranaboldo 1986: 63).

El saber kallawayaya no es un saber solamente de varones, las mujeres también son socializadas desde pequeñas. Las mismas mujeres mayores, mientras sus esposos están de viaje, se quedan con los hijos, encargada de la chacra y de los animales, y es en este transcurso de tiempo que transmiten sus saberes a estas nuevas generaciones. Esta enseñanza, cuenta Julian Cusue: “Sí he hecho. He hecho una vez en gripe. Entonces mi mamá ‘esa planta es bueno’ me sabe decir, entonces me sabe preparar un mates de *qamasaire (Nicotiana glutinosa)*. Mates sé tomar al día, en la tarde se tomar y al día siguiente un poquito, se amanecer y después al día siguiente hay que seguir hasta que me sane...” (Entrevista 17-04-03).

2.2 En los viajes

Otro paso importante para los kallawayas, después de los aprendizajes iniciales en la casa o la familia, son los viajes de aprendizaje mucho más “formal”. En este momento el aprendizaje es mucho más intenso para los jóvenes aprendices. Eric Latil (2003) describe sobre cómo el kallawayaya Hilarión Suxo⁴³ aprendió la medicina: “Hilarión Suxo nació en 1937 en la comunidad de Pampa Blanca, provincia Bautista Saavedra, área cultural kallawayaya, Bolivia. Comenzó el aprendizaje de las plantas medicinales cuando tenía 14 años, con su padre y tres curanderos establecidos en la comunidad”. La transmisión de los conocimientos empíricos de los kallawayas se hace durante los tradicionales viajes al Perú, Chile, Argentina, Ecuador o Brasil. Son precisamente los que hizo Hilarión de 1951 a 1961, viajando a pie y durante varios meses. En aquellos viajes, aprendió a reconocer las plantas que encontraba en su camino y a utilizarlas, sobre todo, a relacionarse con los pacientes según la experiencia de los ancianos.

⁴³ Actualmente Don Hilarión es bastante conocido en la región de Charazani por los cursos que promueve para la formación de nuevos kallawayas, juntamente Don Walter Alvarez.

Otro kallawaya, Don Max Paye, también cuenta sobre como aprendió la medicina herbolaria.

Quechua	Castellano
<p>MP: Ñuqa yachaqani por afición, por afición, eh, nalla, ayna, puro nuqallamanta yachaqakuni, hay veces wakin por buenas paísanos willariwanku, chaykunamantapis, mas interesniy kan chay yachaqanaypaq, hay veces pero chicomanta ayna karqanpaísanokuna, ña edadniyuqkuna, sueray, ayna jampidur, chaykunamanta ayna como secretario puriq kani chaykunawantaq ayna yachaqapuni pero jampikuspa casi ñuqa casi yachaqakuni.</p> <p>.....</p> <p>LN: ¿Qanlla entonces aswan interiswan yachaqanki?.</p> <p>MP: Ah. Ñuqa yachaqani, tapuykachapunitaq waq runakunas, imapas allin, pruebat ruwakunitaq allinta ruwakumpunichus manachus, entonces chay ricien, práctica, práctica más importante.</p>	<p>MP: Yo he aprendido por afición, por afición, eh, así nomás, yo mismo he aprendido, hay a veces otros paisanos buenos y ellos me han avisado, así también, tenia mucho interés para aprender, había también, cuando era pequeño paisanos de edad, mi suegro también era curandero, con ellos viajaba como secretario, así nomás me he aprendido, pero así curando más he aprendido.</p> <p>.....</p> <p>LN: ¿Entonces, solo y con mucho interés has aprendido?</p> <p>MP: Sí. Yo nomás he aprendido, he preguntado también a otras personas, para qué es bueno, y hecho la prueba si hace bien o no, entonces ahí recién, la práctica en más importante.</p>

Fuente: Curva, Max Paye: 28-10-2002.

Los viajes se realizaban en grupos de los que formaban parte los adolescentes y jóvenes. Esta etapa es la más interesante, conocen mucho más las plantas y sobre todo el uso, el tipo de diálogo y rol que hay que asumir con las personas que solicitan curaciones.

Actualmente los adolescentes tienen poca oportunidad de repetir estos viajes y los aprendizajes que sus ancestros kallawayas hacían. Una limitación que tienen es la escuela. En la comunidad de Curva, por ejemplo, hoy los grados escolares son hasta tercero medio; antes cursaban sólo los primeros grados escolares. Es por esta razón que los kallawayas activos y más conocidos en esta comunidad han llegado hasta el segundo o tercer grado y la mayoría de su tiempo han dedicado a la práctica de la medicina con plantas y los viajes. Hoy la situación es distinta. Los niños y jóvenes dedican su mayor tiempo a la escuela, lo cual dificulta el viaje junto a sus papás, así expresa Vitalio Paye:

LN: ¿Has salido de viaje con tu papá?

VP: Sí, cuando no tengo clase le acompaño a Cochabamba y a Santa Cruz, pero cuando tengo clases no puedo ir. Y él solito viaja (Entrevista 16-04-03).

Para los niños y jóvenes kallawayas un obstáculo para el aprendizaje de la medicina kallawayas es la escuela y esta situación se agrava, mientras más se escolarizan menos aprenden los saberes de sus ancestros.

También las personas mayores no hacen los viajes por asumir los cargos comunales, por ejemplo Don Gregorio Chura, originario de la comunidad de Chacarapi, dice lo siguiente:

Eh, en esta parte yo, cuando vivía mi padre, cuando tenía mis dieciocho años hice viajes a Perú, al interior de Bolivia, pero ahora que no tengo tiempo, estoy trabajando así con instituciones y a la vez soy autoridad, entonces ah, estos años no he podido viajar, pero antes viajaba cuando vivía mis padres. Con mi padre viajaba, ahí también aprendí muchas cosas, cómo se puede tratar paciente, cómo se puede curar todo eso (Entrevista, GCH: 1-10-2002).

Como en cualquier comunidad andina, tener tierra significa cumplir con los cargos y trabajos comunales. Sin embargo, observando las **laqayas** (casas de tapial antiguas) de Wata Wata e Inca, el profesor Rubén Guamán, rememorando las transmisiones orales de sus padres y abuelos, comentaba que eso habían hecho los Mollos, provenientes de la provincia Muñecas, ellos eran expertos en construir casas y hacían como un especie de contrato con los kallawayas, dijo también que antes los kallawayas no tocaban herramientas, su ocupación principal era la medicina (CC2: 8). Desde ese tiempo antiguo al actual, los kallawayas aparentemente han empezado a dedicarse a la agricultura y esto habría continuado en parte a la despreocupación de la práctica de la medicina. Actualmente los kallawayas sincronizan sus viajes con el ciclo agrícola y festivo (ver anexo 6). Esta responsabilidad agrícola no les permite ausentarse por mucho tiempo, sobre todo si no hay nadie quién los reemplace. Otros kallawayas aun todavía realizan los viajes a las ciudades de La Paz, Cochabamba y Santa Cruz para realizar las curaciones con plantas medicinales.

Este tránsito de una ocupación exclusiva en la medicina kallawayas hacia los trabajos agrícolas, la consecuencia en disminución de viajes, pueden estar relacionados a una situación social mucho más amplia, al incremento paulatino de la medicina occidental al interior de las comunidades campesinas y la enseñanza de la escuela respecto a la salud y enfermedad.

Esta situación es precisamente la que ha llamado la atención de los propios kallawayas y esto es lo que induce a buscar nuevas estrategias para mantener sus saberes ancestrales. La escuela se constituye como una de esas alternativas.

2.3 Evaluación e iniciación

Un aspecto interesante en la formación de los médicos kallawayas es el denominado examen o evaluación que se realiza al interior del grupo, aunque es una situación que no he podido observar directamente, sí he recogido testimonios documentados y etnográficos al respecto. Don Max Paye se refiere a ese proceso evaluativo:

MP: Entonces eh, siempre después llevamos pues cursillo, cursillo, entonces hay ya, después cursillo dos tres días, ha aprendido o no, en ahí yaps sabe o falta todavía...

LN: ¿También toman por escrito en papel?

MP: Claro. Práctica y teoría

LN: ¿Una práctica como tendría que ser?

MP: Una práctica tiene que ser ya, tiene que junto con minti (de memoria) nomás (Entrevista, MP: 30-10-2002).

Por estas referencias se entiende que estas evaluaciones parecen modernizadas con los cursillos (de una duración de dos y tres días) y con el examen práctico y teórico (escrito). En la parte práctica “le traen un enfermo y él (alumno) tiene que preparar bien (los medicamentos). Muchos no pueden y prefieren dedicarse al comercio y otros trabajos” (CC2: 90). Estos exámenes serían bastante complicados, por eso los reprobados desisten de continuar aprendiendo y mas bien prefieren dedicarse a otras actividades. Los aprobados en este consejo de maestros kallawayas pasan a ser médicos, que pueden viajar de forma independiente a distintos lugares para realizar las respectivas curaciones.

Dentro de los médicos kallawayas existían algunos que merecían el título llamado *maestro* o **watapurichiq** (responsable de las celebraciones rituales agrícolas), este título era otorgado por el concejo ancianos (Girault 1987: 38). De manera que se pueden distinguir los distintos niveles de apropiación del saber kallawayaya: novicios o iniciantes, médico kallawayaya y los **watapurichiq** o **p'aqus**. Actualmente ya no se percibe la existencia de esa estructura, sino que están en quienes saben y practican, otros que saben y no practican y, finalmente, los jóvenes.

Hasta aquí resalta la transmisión generacional del saber kallawayaya de padres a hijos y se aprecia una ausencia de lo trascendente, de la cosmovisión holista andina ¿participan o no las deidades en el aprendizaje especializado de la medicina propia? Al respecto, de acuerdo a las investigaciones realizadas por Ina Rösing, se sabe que existe una relación de los kallawayas con las deidades y así la presencia del rayo, como generador de un saber especializado es evidente en todo el área andina, como describe la autora: “sin embargo, el rayo aparece como un poder superior, dado que muchas veces una señal en el cuerpo se interpreta precisamente como efecto del

rayo, o el nacimiento gemelo se considera una consecuencia del rayo: El rayo le cayó a la mujer embarazada y partió en dos al niño en su vientre” (1986: 163-164). Muchas veces esta elección se ignora o no se comprende, por lo que se requiere la intervención de un “sabio”. La autora también relata sobre un rito de iniciación o de “traspaso de mano” del sabio kallawayaya a su ayudante, en la laguna más importante de la región llamada Pachaqota:

Un corazón debe tener él como el mío,
una mano de curandero, igual a la mía,
un ritualista del ciclo anual, como yo,
un llamador de la lluvia, como yo,
un curador de los hombres como yo,
.....
él preparará medicamentos,
hará tomar medicamentos,
con ellos va a salvar a los pacientes,
hacerlos sanar,
que su propia mano se convierta ahora
en una medicina potente (Ibíd.: 221-222).

Este es el proceso de enseñanza y aprendizaje, el ayudante tiene que tener los conocimientos suficientes sobre la medicina herbolaria, ser elegido por el rayo y finalmente recibir la mano espiritual de su maestro. Como manifiesta la autora, estas adquisiciones no tienen una regla fija o secuencial, se pueden dar de manera desordenada. De ahí que uno pueda buscar inclinarse por la medicina herbolaria y posteriormente ser elegido por el rayo o no, y otros a la inversa.

3. Los saberes previos

En la concepción de los kallawayas las enfermedades están relacionadas con la naturaleza (principalmente el frío y calor) y con las deidades (enfermedades de “susto”). En relación a las personas que causan enfermedades, hay que tener cierta reserva, la atribución de los males que causan los *laiqas*⁴⁴ y los *Kharisiris* (persona que extrae la grasa de otra persona) es bastante presente y hablar de este tema es delicado.

3.1 En la comunidad

3.1.1 Sobre las deidades

Una colectividad de seres que generan enfermedades en las personas son las deidades, estas son: cabildo (piedra ‘*machu*’), *pukyu* (ojos de agua), *machula*

⁴⁴ En la traducción simple de este término *laiqa* (en quechua y aimara) al castellano se ha entendido por “brujería” o “hechicería”. En el contexto de las comunidades, se puede entender como un saber especializado y holístico, el cual puesta en práctica provoca el desequilibrio de las colectividades andinas, por ejemplo, causa enfermedades o muertes de personas.

(cerros), **qhucha** (lagunas), **mayu** (ríos), **wayra** (vientos) y otros. Las enfermedades que provocan, generalmente es el **jap'iqa**⁴⁵ (el espíritu retenido) que se produce por el “susto”. Aguiló (1983: 12), distingue, aparte del cuerpo y alma, la existencia de un tercero que es **ajayu**⁴⁶. La curación consiste en recuperar el **ajayu** retenido, para esto se recurre a un “cambio” y los especialistas en esta tarea son los kallawayas. De acuerdo a las descripciones realizadas por Ina Rösing (1990: 142) se menciona repetidas veces la palabra “troca”, durante el proceso ritual de **jayway**, ‘dar de comer’ chanco, conejo o llama a las deidades. Don Max Paye dice precisamente en ese sentido de cambio:

Registrado en quechua	Traducción
Chay lugar imatachus munan, mas phiña lugarmanqa, entonces cambio de muerte jina ruwana, algún, hay vicis animalesta chay lugarman jaywana.	Ese lugar qué es lo que quiere, al lugar más enojado, entonces se hace como un cambio de muerte, a veces hay que dar un animal

Fuente: Curva, MP: 28-10-2002.

En Chacarapi, cuando realizamos con los alumnos un cuadro sobre la presencia de las deidades en la comunidad (ver anexo 8), se ubicó varios lugares “malos” y otros “buenos”, estos lugares son: los ríos y vientos malos y buenos, los cabildos buenos y **juthuri** (ojo de agua) malos.

Los niños de Kilish también manifestaron que tenían similares concepciones, por ejemplo sobre los **juthuris**, a los que ellos llaman **pukyus**: “La entidad **Shapi**⁴⁷, habitante de dichas profundidades, que emerge a la superficie terrestre por conductos y desde los **pukyus** espera los momentos solitarios para tentar sobre todo a niños y doncellas” (De la Torre 1986: 67). Esta es la idea de por qué se tiene miedo a estos lugares manantiales y se tiene bastante cuidado para evitar enfermarse.

Estos **machulas** y **qhuchas** están muy relacionados con las personas, incluso desde que nacen. A esto se llama en aimara **Uywiri**, como bien lo dice Javier Medina: “encontré que no hay otra que mejor que la palabra aymara **Uywiri** que, literalmente, quiere decir “el que cuida o cría” y que, genéricamente, indica a los seres protectores

⁴⁵ De acuerdo a Federico Aguiló, **jap'isqa** es un caso pasajero de '**Pacha mamasqa**' que también suelen llamar 'agarrados' (1983:32-33).

⁴⁶ En ese mismo sentido aclaran los sabios indígenas Nasa y Mapuche: cuando uno se asusta entonces los dueños del lugar (deidades) lo enlazan al espíritu (**ajayu**) de la persona, mientras que el alma es intocable, cuando muere el cuerpo el alma continua estando ahí, nos habla y nos ayuda.

⁴⁷ En la concepción recogida por Ana de la Torre aparece constantemente dos seres mayores sobrenaturales: **Shapi** (ser que habita debajo de la tierra) se manifiesta más como “malo”, se manifiesta en las plantas, vientos, agua, cavernas y otros; mientras que **Amito** (ser que habita sobre la tierra) es bueno, y se manifiesta en las plantas medicinales y la lluvia para los cultivos (Reunión de sabios indígenas en Cochabamba, auspiciado por el PROEIB-Andes, 1-3 de octubre 2003).

de la familia, la comunidad y el ayllu, respectivamente” (Medina 1993: 4). En Kaata, describe Joseph Bastien, sobre cómo una pareja de Kaata pide al sabio de la comunidad buscar un “***machula***” para que cuide a su bebé y le acompañe mientras viva. “Para Celia: 'La coca dice que Qota Qota es el santuario a la tierra del bebe.' Dijo Juan después de escudriñar las hojas. 'tendrá muchos hijos’” (1996: 124). En este caso, como es una niña, no es tan apropiado el ***machula***, ‘cerro’, porque es masculino, sino ***Qota Qota*** (laguna), femenino, es la apropiada. Probablemente todos los médicos Kallawayas cuentan con su protector, tal como anota Ina Rösing (1996: 180-182) en el “traspaso de mano” (ritual) de un sabio kallawayaya a su ayudante Juan.

La relación de las personas con los seres sobrenaturales que habitan en estas comunidades comienza desde una edad temprana, de manera formal con la designación del ***machula*** y posteriormente los niños continúan interactuando y van experimentando con las diversas deidades. En la comunidad de Chacarapi (21-04-03), cuando hablábamos de estos seres y las enfermedades que causan, las alumnas han expresado que Ruty Chura del curso se había enfermado, porque habría jugado cerca de los cabildos, cuenta cómo se hinchó su ojo y tuvo bastante calor. La curación le habría hecho su abuelo Juan de Dios Layme, un sabio kallawayaya ya anciano.

Los niños, además de experimentar las enfermedades sobrenaturales, también conocen y aprenden su forma de curación. Ina Rösing describe cómo los niños de diferentes edades participan en distintas curaciones familiares; aunque son los mayores quienes hacen todos los preparativos del ritual, los niños observan, escuchan y finalmente participan en el acto ritual.

El ***llaki wijch'una*** (botar las penas), de acuerdo a la descripción de Ina Rösing se realizó en la noche, la preparación dura horas y es a más de media noche cuando mas o menos termina este rito. En la descripción de la investigadora se trata de un ritual para aliviar la pena sobre la muerte de la madre y entonces “ellos eran 'librados' de las penas y tristezas de tres maneras: la desgracia será limpiada, destrozadas y lavada” (Rösing 1990: 222).

Los más pequeños no pueden estar despiertos hasta la hora de la finalización del ritual, se duermen, los más mayorcitos sí pueden permanecer despiertos y son quienes acompañan en todo el proceso ritual. Este es el relato de cómo los niños son curados de las penas y tristezas:

Entonces retira el plato de debajo de la camisita de Fidel y le limpia: como una pequeña esponja, Ignacio desplaza el plato por el cuerpo del niño con gestos suaves y delicados; ese acto se acompaña de los troca, troca, troca murmurados; después, el niño debe soplar tres veces al envoltorio y a los

pedazos del hilo, los que Ignacio contiene en la mano: jjuh nispa quimsata samykuy! ('Di juh y sopla tres veces encima!') (Rösing 1990:142).

La enseñanza en estos procesos rituales no es intencional, no se prevé que se tiene que enseñar, sino mas bien se sigue el proceso ritual, el propósito en estos momentos es curar, no tanto enseñar, sin embargo, esta es la experiencia que facilita el aprendizaje de los niños y la observación es un poderoso instrumento pedagógico. Muy diferente a la escuela, donde se planifica para enseñar, pero en las comunidades y dentro de los hogares, la enseñanza va unida al proceso de trabajo, al proceso de curación. No existe una enseñanza primero, luego la aplicación de lo aprendido.

3.1.2 Sobre el clima

Los médicos kallawayas saben que muchas enfermedades se producen por la forma como se relacionan las personas con el clima: **ruphay** (caliente), **chiri** (frío), esto es lo que generalmente se percibe en las comunidades. De ahí que es necesario conocer y estar atento al frío y al calor y cómo actúa en la salud de las personas.

De acuerdo a Julio Valladolid (1994:201-202), inspirado en una marca registrada en Muyuqmarca, situada en la "Fortaleza de Saqsawaman", describe el frío y calor y dos climas intermedios entre ambos (Ver figura 2).

Ese tránsito de seco-frío a lluvioso-cálido no sufre un paso abrupto, sino que se dan espacios intermedios y flexibles. Esta variabilidad, es percibida como ciclos u ondas que transitan en el día, semanas, meses y hasta periodos muy amplios, son en forma de ondas en que juegan alternadamente las épocas de frío-seco y lluvioso-cálido (Valladolid 1994: 192).

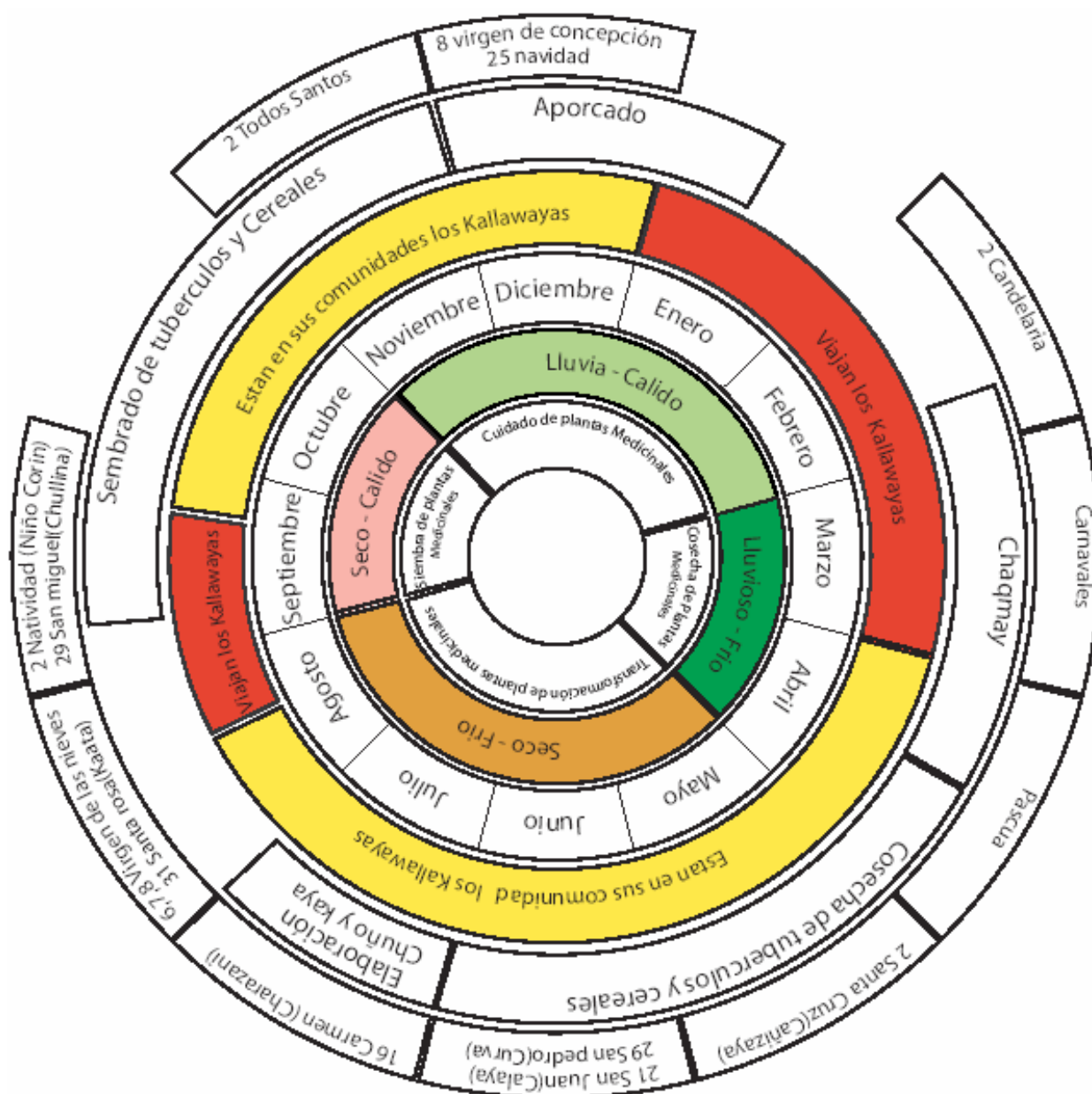
Si bien existen estos ciclos cortos y amplios, también estos responden a territorios específicos. En el caso de Charazani, donde el territorio geográfico presenta muchas quebradas y pendientes y su microclima es algo particulares. Según Ina Rösing (1996: 41) en esta región de Charazani se presentan dos estaciones: seca muy fría (mayo-octubre) y algo suave y lluvia (noviembre-abril). El frío aumenta desde 3.000 a 4.800 msnm. aquí se ubican las comunidades Kallawayas, asimismo las terrazas agrícolas precoloniales; alrededor de 5.000 msnm., el frío es mucho más intenso, es la puna alta, por esta razón, ahí no se realiza ningún cultivo, solamente se crían animales llamas y alpacas. En la época de lluvia, también caen precipitaciones frecuentes, hay bastante humedad, principalmente en las alturas donde las nieblas están presentes todos los días junto al viento.

Tanto la cultura aimara y quechua han construido todo un sistema de comunicación propia con el clima; así suelen percibir su variabilidad viendo las piedras, estrellas, animales y plantas.

Es curioso observar que la mayoría de las plantas y animales que son “señas” del clima sean silvestres. Estas plantas posiblemente tienen sistemas pigmentarios y enzimáticos mucho más sensibles a las variaciones de ciertas radiaciones de energía electromagnética que las plantas cultivadas; por haberlas perdido éstas en el proceso de su domesticación (Valladolid 1994: 215).

En esta relación con el clima no es posible predecir con exactitud el tiempo, sino más bien es una percepción bastante flexible, de ahí que continuamente se está a la expectativa de lo que pasará de un momento a otro, de un día para otro. Los elementos intermediarios que intervienen para conocer el clima son precisamente las plantas, las cuales hay que conocer para entender al clima y actuar para prevenir los desequilibrios de salud.

Figura 1: Ciclo del clima y de las plantas



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Julio Valladolid (1994: 199, 201-202) y alumnos del I Ciclo del Nivel Secundario de la Unidad Educativa de San Pedro de Curva.

Este clima, para situar dentro de la colectividad de los seres andinos no se comporta precisamente como los **machulas** ni como la sociedad humana, por lo que se puede ubicar dentro de la colectividad de la naturaleza, al igual que las plantas. Por consiguiente se encuentra bajo el cuidado de los **machulas**.

Estos saberes que hay en la comunidad, los niños que viven aquí conocen cómo el frío y el calor afectan a la salud de ellos. Por ejemplo los alumnos de tercero y cuarto curso de primaria de la escuela de Chacarapi atribuyen al clima sobre el origen de las enfermedades más frecuentes, como la tos:

Registrado en quechua	Traducción
LN: ¿Imamanta ikhurimun uju unquy? NN: Chirikunamanta NN: Chirichikuqptin	LN: ¿De qué aparece la enfermedad de tos? NN: Del frío NN: Cuando nos hacemos enfriar
LN: ¿Chay kustipa imamanta? NN: Ruphaykukuqptin	LN: ¿Esa Kustipa de qué es? NN: Cuando nos hacemos insolar
LN: ¿Kay chaki t'ijiri? NN: Chirichikusqamanta NN: Chirichikuptin NN: Chirimanta	LN: ¿Este dolor del pie? NN: De lo que se han hecho enfriar NN: Cuando se hace enfriar NN: Del frío

Fuente: Chacarapi, entrevista a alumnos de tercero y cuarto año, nivel primario: 20-04-03.

Las enfermedades más frecuentes en estas comunidades que están relacionadas con el frío son: **uju** (tos), **wiksa nanay** (dolor de estómago) y reumatismo. La primera y la segunda enfermedad generalmente se presentan en los niños. La tercera enfermedad se presenta más en las personas mayores. Es decir, la enfermedad causada por el frío no se manifiesta inmediatamente.

Los niños y jóvenes kallawayas saben cómo cuidarse para prevenir y evitar estas enfermedades, como se puede entender en el siguiente registro sobre el dolor de cabeza:

Registrado en quechua	Traducción
LN: ¿Mana sumbreriruwán kasunman chayri? NN: Ruphawasunman	LN: ¿Si estaríamos sin sombrero? NN: Nos haría calor
LN: ¿Chaymantari? NN: Uma nanawasunman	LN: ¿Y después? NN: La cabeza nos podría doler

Fuente: Chacarapi, entrevista a alumnos de tercero y cuarto año del nivel primario: 20-04-03.

La vestimenta tiene relación con el clima, si hace frío entonces el uso del **ch'ullu** está bien adecuado porque cubre la mayor parte de la cabeza y las orejas; en tiempo de calor es pertinente usar sombrero. Estas prácticas son una forma de prevenir las enfermedades climáticas.

3.1.3 Sobre las cualidades de las plantas medicinales

Las plantas medicinales se agrupan en dos grupos importantes: las “frescas” son las frías y “cálidas” las calientes. Esta clasificación está muy relacionada al tipo de enfermedades que son originadas por el clima: **ruphay** y **chiri**.

Es de acuerdo a esta clasificación que se recomienda para cada enfermedad los alimentos y remedios de cualidad opuesta a la de ésta enfermedad. Cuando se trata de una fiebre, serán terminantemente prohibidos los medicamentos cálidos y si se trata de una neumonía esta prohibición será sobre alimentos y remedios frescos.

Frescos: las plantas medicinales así llamadas son para combatir sobre todo principios de fiebre, debilidad, anemias, relajamiento y distorsión muscular,

casos menores, afecciones consideradas poco graves o al principio de ellas (Guirault 1987:37).

Las cualidades de estas plantas están identificadas por sus efectos energéticos, tal como distingue Claudia Ranaboldo (1986:83), es decir, es la excitación o ardor que producen en el cuerpo cuando es administrada al enfermo. Además de estos dos grupos hay un intermedio que es conocido por “tibio”, es la “templada” (Guirault 1987: 37), no es ni cálido ni frío, este tipo de medicina es más bien la preparada, manipulada por los kallawayas. De manera tal que para obtener una medicina apropiada se tiene que mezclar estas plantas tomando en cuenta las propiedades que tienen.

Otra característica es que también se clasifican por machos y hembras, cada cual muestra sus características propias, como dice Louis Guirault: “Casi todas las plantas están divididas en dos clases. Las *orkko* (macho) y las *china* (hembra). Los grados de temperatura atribuidos a las plantas no son en función de esta clasificación sexual, una planta hembra puede muy bien ser cálida o fresca y viceversa” (Guirault 1987: 38). De ahí que, además de la enfermedad que es producida por el clima también haya que identificar si es hombre o mujer la persona que está enferma.

Verdaderamente el conocimiento de las plantas es bastante complejo, no solamente varían de acuerdo a su cualidad energética, sino también en su género. Para distinguir si una planta es cálida y a su vez macho se tiene que reconocer sus características, que generalmente, se las reconocen, por la forma, color, vello, olor y sabor, y finalmente se experimentan en el cuerpo humano administrándolo, para saber cuáles son los efectos que producen estas plantas al ser usadas.

El poder curativo de las plantas está también relacionado con el lugar donde crecen, según los Kallawayas varias plantas de Charazani tendrían un poder curativo mayor en relación a otras regiones, esta puede ser una razón que los médicos salen de sus comunidades cargados de hierbas. El secreto también está en saber mezclarlas de acuerdo a sus cualidades curativas y calcular la cantidad. Para enfermedades originadas por el frío las plantas deben contener la cualidad “cálida” y al revés en las enfermedades producidas por el calor. Claudia Ranaboldo (1986:82) se refiere al tema: “Por consecuencia, frío y caliente no son contradictorios, cuya reunión constituye un equilibrio armónico. Muchos de los elementos que rodean al hombre andino se pueden clasificar en frío/caliente, alimentos y plantas medicinales sobre todo”. Sin embargo, esta práctica no es mecánica, no precisamente se tiene que aplicar las plantas calientes a las enfermedades originadas por el frío, sino que aquí emerge el profesionalismo de los kallawayas, quien combina plantas y tiene pericia de manipular la cualidad energética.

Es importante señalar que no siempre la condición de frío caliente es universal o definida; un alimento o una planta medicinal que para un grupo es frío, para otro puede ser caliente. Por otro lado, median ciertas acciones se puede cambiar la condición de los alimentos y medicamentos, es decir lo caliente se puede volver fresco si se le 'enfría' o se le 'enserena'. Esta metamorfosis más fácil de conseguir en las manos de los curanderos... (Cueto 1955: 50-51).

El médico kallawayaya es capaz de cambiar la cualidad energética de las plantas, armonizarlo mediante la combinación de plantas o realizando otras estrategias para lograr tal propósito. Esta parte es donde se complican los saberes que manejan los herbolarios. Donde uno se pierde entre los nombres de los distintos idiomas y el número de plantas que se requieren para combinar y mucho más aun en cuanto a la cualidad energética y, además, en las diferencias de kallawayaya a kallawayaya.

En una buena parte de los alumnos hay un consenso sobre el origen de las enfermedades, en el uso de las plantas como paliativas a las afecciones. Las respuestas no son homogéneas, algunos nombran a una sola planta y otros más bien combinan. Las plantas que aparecen en repetidas veces son: eucalipto, **muña (Satureja boliviana)**, coca (**Erythroxylum coca**) y **Salwiya** (ver anexo 10 y 11).

De acuerdo a las indicaciones de los niños y jóvenes del colegio San Pedro de Curva y de la escuela de Chacarapi, no hay una especificidad en cuanto al lugar que afecta, sino más bien se atribuye por el tipo de dolor en el área aproximada al estómago, por ejemplo el **wiksa k'ichiy**, que traducido al castellano sería como un dolor intenso, como producido por un pellizcón; el **wiksa punkiy**, sería el estómago hinchado. Las palabras usadas para denominar al dolor o enfermedad son más generales.

Un primer paso importante es saber cuáles son las causas además del frío y las palabras específicas que usan para designar a estas enfermedades. Comprendidas estas ideas se puede determinar cuál planta puede ser la indicada para su uso.

Se ha solicitado a los alumnos llenar una matriz de plantas medicinales acerca del tipo de enfermedades que conocen, su origen y uso de plantas. En esta última parte se ha observado una variedad de plantas, por ejemplo para el dolor de estómago, causado por el frío, hay una variedad de plantas, las que más se repiten son: **muña (Satureja boliviana)**, **martín muña (Menthostachys mollis)**, **salwiya (Menthostachys mollis)** y eucalipto (**Eucalyptos globulus**) (anexo 7).

En el uso de las plantas, los niños y jóvenes, de acuerdo con su experiencia, saben cuál planta es medicinal y para que enfermedad; pero también consideran la cualidad de la planta, es decir si la planta es caliente o fría.

Para ver si este criterio cualitativo de las plantas medicinales, caliente y fresco usado para enfermedades originadas por el clima natural, cumple o no, se cuenta con un registro de los niños de preescolar y primero de la unidad educativa de Curva, quienes manifiestan sobre las plantas medicinales para la hinchazón de estómago:

Registrado en quechua	Traducción
NN: Manzanilla, manzanilla (<i>Matricaria chamomilla</i>) N1: Wiksa nanaypaq manzanillaqa N1: Kukapis jampillataq N: Kuka, kuka	NN: Manzanilla, manzanilla N1: Para dolor de estómago es manzanilla N1: La coca también es medicina N: Coca, coca

Fuente: Unidad Educativa de Curva, alumnos de preescolar y primero: 17-04-03

En este sentido, Vitalio Paye, cuando anota que la enfermedad “hinchazón de Estomago” es debida al frío; a diferencia de los otros niños, él escribe como plantas curativas para esta enfermedad son: la **muña (*Satureja boliviana*)** y la **martín muña (*Minthostachys mollis*)**, la forma de administración es en mate. Por consiguiente, como la hinchazón del estómago es producida por el frío, las plantas medicinales indicadas serían las calientes. Aquí se compara con las informaciones recogidas por Luis Guirault, quien distingue los valores energéticos de las plantas:

Muña es de calidad energética templada

Coca es de calidad energética cálida

Manzanilla es de calidad energética templada

Martín **muña** es de calidad energética templada (1987: 266, 381, 481)

Las plantas indicadas son coincidentes con las atribuciones dadas a las plantas medicinales, de manera que para las enfermedades producidas por el frío, las cualidades que deben tener las plantas son calientes y templadas. Aunque los niños y jóvenes no se complican en saber sus cualidades y no lo mencionaron, sin embargo, subyace ese saber ancestral en el uso de las plantas.

Es interesante cómo los alumnos distinguen las plantas por su uso. El día lunes 21 de abril de 2003, invité a los niños a salir al patio de la escuela para reconocer las diversas plantas que se encuentran allí, y los niños iban reconociendo por la forma, el color y olor. Esta experiencia coincide con las informaciones recogidas de Ana de la

Torre⁴⁸: “Los nombres dados de estas especies y variedades tienden a ser en la mayoría de los casos, una descripción de la morfología de la planta, centrada en la selección de algunas cualidades sensibles. En todos los casos estos nombres describen la utilidad, o a quien está destinada la planta” (1986: 17).

En todo caso, el saber que manifiestan los niños, sobre la clasificación, es principalmente desde la perspectiva de la utilidad y para qué sirve. Es distinto a los conocimientos de la escuela, donde la clasificación y conocimiento de las partes no tiene ninguna aplicación concreta. Esto ha visto Annette Dietschy-Scheiterle (1986) cuando explora acerca de cómo se desarrollan las ciencias naturales en la escuela y ahí encuentra precisamente estas experiencias previas que tienen los alumnos y que no son reconocidas por los profesores de la escuela.

3.2 La salud en el espacio de la escuela

3.2.1 Uqhart'akuy en la escuela

El día miércoles 24 de julio por la tarde, sentados en el patio principal de la escuela con Don Pablo Chura, quien es facilitador de CETHA, dialogando acerca de los cabildos y él mostró uno en el lado izquierdo de la puerta principal de salida y dentro de la escuela. El cabildo está al pie de la pared, las piedras están aún ennegrecidas por las ofrendas y hay un pequeño hueco en el cimiento del muro. Él cuenta que es ahí donde hacen la **waqt'a**, 'proveer alimento' al cabildo. De acuerdo a David Llanos, de quien no se conoce la fecha exacta de su presencia en estas comunidades, ha recogido relatos de los comunarios de Chari y Caluyo, esta **waqt'a** se denomina **uqhart'akuy**, es un rito que se realiza para iniciar distintos trabajos importantes, en este caso para iniciar la gestión escolar. Generalmente el rito se realiza al inicio de la gestión escolar, cuando ya se han nombrado a las autoridades escolares, terminada la inscripción de los alumnos y asimismo designado ya el profesor de la escuela.

En el ritual de uqhart'akuy para la escuela entre el alcalde escolar y el educación escolar comienzan a preparar y juntar, y ahí la gente de la comunidad los que tienen hijos y otros que no tienen hijos le ayudamos en la preparación. Ahí todos vienen con estalla, flores, conejo, así la gente nos juntamos en la escuela. Además entre el alcalde y educación son los principales que deben preocuparse de la comida, también de traerlo al yachaq. Ya en el lugar hasta las personas mayores prestan su ayuda y no sólo ellos sino que todos cooperan en el ritual del uqhart'akuy (Llanos 1992: 155).

⁴⁸ La autora recoge una interesante y densa información, en una comunidad andina llamada Kilish, ubicada en la Sierra Norte del Perú, con los niños comprendidos entre las edades 8-12 años. Aquí describe el complejo mundo de relaciones humanas, seres sobrenaturales y también los saberes acerca de las plantas.

En este relato da a conocer sobre la participación de las autoridades, las personas mayores, las mujeres, el profesor, los niños y quienes estén implicados con la educación escolar. Este ritual es presidido por el **Yachaq**, 'el que sabe', que en todo caso es el "maestro kallawayá". Como en todo acontecimiento festivo colectivo se inicia con el **akulliku**, 'mascar coca', fumar el cigarro y tomar el aguardiente preparado.

Primeramente, la **waqt'a** se realiza al cabildo de la escuela, posteriormente, en forma separada para hombres y mujeres se hace la "misa dulce"⁴⁹ para los lugares sagrados como son los **machulas** (cerros ancianos) y **awilas** (lugares ancianas).

Después que se hace pasar en el fuego para el kawiltu awila comienza el ritual del **uqhart'akuy**, esto se prepara en una istalla, para los hombres aparte y también para las mujeres, y preparamos para todos los kawiltus, para las montañas y lomas que nos protegen haciendo los ruegos y pidiéndoles, así preparamos con grasa de llama, flores, incienso con todas esas cosas para que en este año todo camine bien, lo mismo en la escuela para que los niños y el profesor no sean asechados por ninguna enfermedad (Llanos 1992: 157).

Esta segunda **waqt'a** es el denominado **uqhart'akuy** y es para los **machulas**, para que proteja de las enfermedades a los niños y al profesor. La escuela de Chacarapi está construida sobre varios ojos de agua y cabildos comunales. Cruzando el muro de la escuela a unos veinte metros hacia el este están los dos cabildos hermanos, unas piedras macizas (Ver anexo 15), hacia el sur se encuentra una laguna que en tiempo de invierno se encuentra seca y los alumnos saben que este lugar llamado **qhuchapata** es malo. Por esta presencia de los cabildos cerca de la escuela es una razón más para brindar alimento a estos seres.

Siguiendo a David Llanos, en este ritual, el **yachaq** observa el pulmón y el corazón del conejo que cada familia trae, la lectura se hace para cada niño y si se encuentra algún obstáculo o enfermedad futura, entonces se procede a curar al niño.

Estas celebraciones rituales encontradas por David Llanos coinciden con los momentos rituales realizados en la escuela de Chacarapi, de acuerdo a Don Pablo Chura y el acta que registra de la siguiente manera: "Ceremonia ritual, en esta ceremonia ha participado solamente el 10% de los padres de familia" (Acta de reunión 2002: 199).

En los relatos de David Llanos da la impresión de la asistencia de toda la comunidad en este ritual que se habría realizado en la escuela, sin embargo, el año 2002, habrían

⁴⁹ Esta retribución que se brinda a las deidades para augurar lo positivo y la vida, las misas que contiene los diversos elementos rituales presentan una predominancia del color blanco y de dulces, por esto se nomina como misa dulce (Cummings 1986).

asistido pocas personas, lo que indica que estaría disminuyendo la participación o que se da poca importancia a los actos rituales. Al respecto cuenta un kallawayá llamado Pedro Huaqui:

Sí. Es un poco triste porque la gente casi no sale a los cerros. Este achachila está abandonado. Podríamos pasar un ritual aquí para nuestros viajes y la salud... podríamos hacerlo. La gente ya no sube porque es un poco de sacrificio, un poco pesado subir... pero siempre es mejor hacerlo. Yo siempre paso rituales para mi salud y la cosecha (Latil 2003).

Hay una disminución de estas celebraciones rituales, pero ¿Será posible que en diez años haya disminuido bastante la participación de los comunarios de Chacarapi en los actos rituales? No he presenciado este ritual en la escuela y no puedo aseverar en qué situación se encuentra.

La importancia de **uqhart'akuy** es precisamente su presencia en la escuela, con la participación de todos los actores educativos para augurar positivamente, incluso previniendo enfermedades. Mientras las autoridades educativas con la Reforma Educativa intentan fortalecer las culturas originarias a través de la escuela con la implementación de currículos diversificados, recuperando los saberes locales y combinándolos con el tronco común, en el ayllu de Chari ya se hallan prácticas de saberes propios dentro de la escuela.

Se dudaba bastante sobre el “traslado” de celebraciones rituales a la escuela, como se discutía en algunos momentos en la maestría del PROEIB Andes, sin embargo, en el ayllu de Chari, se desarrolla con cierta naturalidad el ritual de inicio, como parte de la cultura Kallawayá. Una forma también de vincular ritualmente la escuela a la comunidad que generalmente en otras comunidades no se suele realizar este tipo de interacciones y compromisos de los sujetos locales.

En Chacarapi, revisando las carpetas y archivos de avance de contenidos no se encontró temas relacionados con los cabildos, sin embargo, en el currículo diversificado se debiera recuperar estas experiencias de **uqhart'akuy** en la enseñanza escolar, retomar la visión comunal acerca del cuerpo, el alma, el espíritu (**ajayu**) y las fuerzas espirituales que yacen en los diversos espacios de la comunidad, de esta manera, trascender la lógica occidental que sólo considera la existencia del cuerpo y alma.

3.2.2 La higiene escolar

Para entender la práctica de salud en la escuela y la concepción del porqué de esa práctica, primeramente es necesario describir el contexto donde se ubican estos espacios educativos formales y cómo se muestran con relación a la comunidad, es

decir, cuáles son sus características respecto a la higiene. Para entender mejor se identifican dos tipos de escuela: por un lado el núcleo escolar⁵⁰ y por otro la escuela asociada.

a) Las escuelas Chari y San Pedro de Curva:

Estas escuelas son núcleos y en las visitas se pudo observar ambas, pero con más detenimiento la de Curva. Esta última: cuenta con dos letrinas y una pileta; mientras que en la comunidad no hay letrinas, sólo hay un baño que conozco, en la casa de Don Francisco Lizárraga.

El espacio donde se revisa la higiene a los alumnos es en el patio principal de la escuela, durante las formaciones diarias, al ingresar a clases y no tanto al finalizar las mismas. Por ejemplo en la escuela de Curva, el día martes 31 de julio a horas 9:15 de la mañana se observó lo siguiente:

Toca la campana y corren a formar los alumnos al patio principal de la escuela. El profesor les dice 'media vuelt', 'a la de re'⁵¹ y empieza a revisar uno por uno los pañuelos, las uñas, se fija la cara y si encuentra sin pañuelo, despeinado, sucias las manos, los pies o con uñas largas, les suena en la mano con un palo delgado; a los varones en la pierna y a las mujeres en la pantorrilla o les manda a lavarse (CC1: 88).

Esta actitud tomada por los profesores en el momento de la formación de los alumnos, se repite casi todos los días, principalmente los días lunes, adquiere características de presión psicológica y militar, hasta llegar incluso al castigo físico. Cómo el profesor ejerce un poder para dominar a los alumnos, especial forma de transmisión de la higiene y la salud en la escuela. Por su parte los alumnos adoptan la actitud de sumisión y obediencia, por lo que también van incorporando los nuevos elementos culturales relacionados a la salud y enfermedad.

b) La escuela Lagunillas de Chacarapi:

Esta escuela es asociada del núcleo Chari y tiene las siguientes características: cuenta con dos baños, cada uno con su ducha con agua caliente que proviene de un calefón solar⁵². Mientras que en la comunidad no existe ni una letrina. En la escuela hay piletas y lavanderías con agua caliente, en la comunidad sólo piletas (CC1: 57). El

⁵⁰ De acuerdo al DS. 23951, "Reglamento sobre estructura administrativa curricular", en su artículo 28 define al núcleo escolar como "el conjunto de Unidades Educativas que constituyen entre sí una red de servicios educativos complementarios con el objetivo de optimizar el uso de los recursos humanos, materiales y financieros del Servicio de Educación Pública y de lograr el mejoramiento interno de cada una de las unidades que componen el núcleo" (MECyD 2001f).

⁵¹ Son expresiones de orden militar que son usados por los profesores y sus significados son: para dar media vuelta (media vuelt), girar a la derecha (a la de re) y girar a la izquierda (a la izquier).

⁵² En una mayor parte de las escuelas de la región, IPADE (Institución para el desarrollo) en 1998 y 1999 implementó la construcción de baterías sanitarias, calefones solares y luz fotovoltaica.

espacio principal donde forman los alumnos también es el patio principal de la escuela.

El día lunes 7 de octubre de 2002, a horas 9:04 de la mañana se observó lo siguiente:

Toca la campana. Los niños corren a formarse, luego también se lavan las manos. Hoy hace sol y se ven las nubes en el oriente de donde sale el sol. Hay un total 26 alumnos en las filas. No ha llegado ninguna Junta. Hacen sus respectivos giros a la izquierda y derecha. Los alumnos están con sombreros y otras con gorras son 21 en total, el resto (4) sin sombreros ni **ch'ulus**. Los varones están con chompas y sacos. Las mujeres todas con mantas y polleras (CC2: 41).

Aquí el profesor no revisó la higiene a los alumnos, de ahí que los alumnos en las filas se encuentren con gorras y sombreros, asimismo con sus ropas de uso cotidiano, no llevan ningún guardapolvo como uniforme. Los niños llevan mochilas cargadas donde traen sus cuadernos, también la comida seca para el medio día, las mujeres llegan cargadas de sus **awayus**.

Dependiendo si es una escuela asociada o núcleo, las relaciones entre el profesor y los alumnos se diferencian. En las escuelas donde están varios profesores se tiende a sostener duras exigencias a los alumnos; mientras que en las escuelas asociadas, que normalmente están en los últimos rincones de la región, los profesores actúan en libertad y sus relaciones con los alumnos pueden ser más horizontales.

Los profesores, en este caso Valentín Bautista, consultado del por qué exigen la higiene en la escuela, responde:

VB: Sería, eso quiere decir habitar, habitar, acostumbrar a que el niño esté siempre limpio, que coma higiénicamente lavando bien los productos, influir en eso, o sea que, a pesar es bastante difícil... (Algunas familias del lugar) bastante pobre, no tienen recursos a veces, hacemos el esfuerzo de que se protejan de la enfermedad de esa manera.

LN: ¿Qué hay detrás de esa suciedad, suciedad?

VB: Porque hay empieza la enfermedad de cólera, diarrea en los niños, sobre todo ellos, para eso tratamos de habitar en la educación (VB: 3-11-2002).

Más que todo, las enfermedades aparecen del mal cuidado, el uso inadecuado de la higiene, también, de mala protección, nutrición, también, para no enfermarse hay que abrigarse bien, tiempo de invierno (entrevista: EA. 30-10-2002).

Ven necesaria la práctica de la higiene, esto se entiende como: la necesidad de estar aseado, estar limpios, tener lavada la ropa o de lo contrario, se estaría expuesto a posibles enfermedades. La percepción del profesor Elías es algo interesante; además de la higiene, concibe también que el frío sea otro factor que genere enfermedades y ninguno se refirió a las deidades y **laiqas**.

El papel de los profesores es habitar, hacer que esta práctica sea interiorizada por los alumnos. Ésta es entendida como un acto preventivo de enfermedades. La cólera,

diarrea, sarna y la tos. Entienden que las enfermedades se agravan por la falta de higiene.

Don Max Paye también se refiere a la higiene de los alumnos:

Registrado en quechua	Traducción
<p>Uuh, si llimphitu purinanku, entonces, chay alumnokuna tata mamanta penden, llimphuta asiutapuni kanan, entonces, porque qhillimanta cualquier enfermedad ikhurillantaq, hay veces, chay wawaqa, qhilli p'achayuq wawaqa, mana mayllasqa wawaqa mala gana, mana yachaqanaman tiranchu, sino mala gana puñuy atiy, mana atención qunchu; pero, llimphu wawaqmari atención qun, entonces mas k'uchi ...</p>	<p>Sí, tienen que andar limpio, entonces, esos alumnos dependen de sus papás y mamás, tienen que estar limpios y aseados, entonces, porque de la suciedad aparece también cualquier enfermedad, hay veces. Ese niño con ropa sucia, sin lavarse no tiene ganas, no toma atención hacia el aprendizaje, le da sueño, no pone atención; el niño limpio pone atención y es más inteligente.</p>

Fuente: Entrevista, MP: 28-10-2002.

Según don Max a veces aparecen algunas enfermedades por la suciedad y estas serían, según los alumnos: la sarna, sarampión, mencionan incluso la tos y la comida sucia. Pero las enfermedades causadas por falta de higiene son menos frecuentes que las originadas por factor climático.

Una primera percepción que se tiene en estas escuelas que funcionan en las comunidades kallawayas es la interacción vertical de los profesores con los alumnos y el punto que los enfrenta es la higiene. Esta forma de enseñanza no ha cambiado, a pesar de los cambios propuestos por la Reforma que tienden hacia una relación horizontal entre los sujetos que intervienen en la escuela.

Las relaciones de profesores con alumnos no son neutrales en lo que se refiere a la reproducción social, a esto califica Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron como “violencia simbólica”⁵³. “La cultura desde esta perspectiva se convierte en el vínculo mediador entre los intereses de la clase gobernante y la vida cotidiana. Esto plantea los intereses políticos y económicos de las clases dominantes, no como arbitrarios e históricamente contingentes sino como elementos naturales y necesarios del orden social” (Giroux 1995: 120). Las prácticas de higiene en estas escuelas se transmiten como algo natural, verdadero, que no necesita cuestionamiento alguno, “es obvio y necesaria la higiene” para prevenir las enfermedades. Esta naturalidad de enseñar la

⁵³ Toda Acción Pedagógica, que se da al interior de la escuela, es identificada como “violencia simbólica” y esta acción se balancean entre la fuerza pura y la razón pura. En realidad es la forma como se reproduce la cultura dominante (ciencia o tecnología) (Bourdieu y Passeron 1988: 45-50). Es en las interrelaciones entre el alumno y el profesor que circula la inculcación de significados, una forma sutil de reproducción de la estructura social.

higiene en la escuela es percibida por un alumno de tercero medio, Julian Cusue: “Sí, a mi me parece, para estar más limpio, puede ser bien; pero nosotros ya somos grandes entonces ya podemos estar limpios, pero creo que es bueno” (Entrevista: 17-04-03). Es decir, a los alumnos que han asistido alrededor de ocho años se les continúa revisando la limpieza ¿será que los alumnos no han asimilado esta enseñanza o no es efectiva esta forma de transmisión de conocimientos? De acuerdo a las observaciones realizadas, los alumnos mayores están bastante habituados a la higiene escolar con relación a los más pequeños.

Julian Cusue, además de aceptar la práctica de higiene en la escuela, entiende también las razones de por qué sus profesores promueven la higiene: “Sí, no sé, esos serán sus ideologías ¿no? (se sonríe), ellos también han sido, cuando han sido [formados en las normales] los profesores, eso quiere formar también [reproducir] ¿no?” (Ibíd.). Los profesores normalistas están formados bajo una visión ciudadana (PROEIB Andes 2000: 7) y lógicamente reproducen la cultura ajena al interior de la escuela kallawayaya.

Ésta forma de enseñanza y contenidos no están escritas en los planes y programas educativos, y se llama “currículo oculto”⁵⁴ y cómo estas ideas, actitudes y los poderes van circulando en los profesores. Al respecto recordamos a Michel Foucault: “El poder tiene que ser analizado como algo que circula, o mas bien, como algo que no funciona sino en cadena. No está nunca localizado aquí o allí, no está nunca en las manos de algunos, no es un atributo como la riqueza o un bien” (1981: 144). Precisamente es ese micropoder encarnado en los profesores el que se manifiesta en sus relaciones de dominio con los alumnos.

Estas relaciones micro de dominación y sumisión que se producen al interior de la escuela están relacionadas con la historia macro de relaciones sociales. Así la ideología oculta del Estado hegemónico llega hasta las escuelas kallawayas, por intermedio de profesores y las normales.

Detrás de esta mentalidad neocolonial está el conflicto cultural, una forma de ver que tienen los kallawayas acerca del origen de la enfermedad (relacionado con el clima, deidades y personas *laiqas*) y otro que es la escolar que atribuye principalmente a la falta de higiene.

⁵⁴ De acuerdo a Jurjo Torres Santomé, “El *currículum* oculto acostumbra a incidir en un reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas más acordes con las necesidades e intereses de la ideología hegemónica de ese momento sociohistórico... Sin embargo, el desarrollo de *currículum* oculto no siempre trabaja en la dirección de una consolidación de los intereses de los grupos sociales dominantes y de las estructuras de producción y distribución vigentes” (1996:198).

Como ilustración, sobre el dolor de los dientes, aquí lo llaman ***Kiru t'ijiy***, los alumnos en su gran mayoría han expresado de que el origen es por el consumo de dulce, ya sea: azúcar, dulces o el desayuno dulce. Para paliar este dolor nombran algunas plantas, tales como: ***muña (Satureja boliviana)***, ***andrés waylla (Gestrum hediondinum)***, ***romero (Rosmarinus officinalis)***, ***mutuyllu (Cassia tomentosa)***, ***Salwiya (Salvia Haenkei Benth)***, ***arayan (Myrcianthes)***, ***nakha (Baccharis intermedia)***, su gota de pino (***Pinus sylvestris***), ***sankayu (Opuntia floccosa)*** y ***pata qhiswara (Buddleja occidentales)***, ***sak'u*** (no se identificó), ***alusima*** (no se identificó). La forma de tratamiento es mascar, moler y colocar al diente adolorido (ver anexo 10). En la escuela para el cuidado de los dientes no se toma en cuenta los saberes propios acerca de este tema. Hay saberes previos que los alumnos tienen, saben sobre el origen y conocen las diversas plantas con que paliar el dolor. Desde el punto de vista económico significa un costo la higiene occidental y acudiendo a los saberes propios es casi cero respecto al uso del dinero.

La concepción de la higiene y salud de la comunidad kallawayaya es distinta a la occidental, en la historia larga de la colonización hubo apropiaciones y también resistencias. Una de las explicaciones de esta forma de resistencia cultural y los fracasos de la asimilación cultural es debido a la incompreensión intercultural. Al respecto, Hernan García Ramirez trata sobre “conceptos puentes”⁵⁵ sobre la higiene y enfermedad, y cuenta sobre las comparaciones que se pueden hallar entre el “microbio” (concepto occidental) y el “mal viento” (concepto andino) que causan enfermedades: “Explorando el concepto de 'mal viento' encontramos que desde él era más fácil entender para la población local el significado de los microbios, con lo cual diseñamos una serie de instrumentos educativos” (García 2001: 15). En las comunidades, uno de los agentes que ocasiona la enfermedad son los “vientos malos” que se encuentran en lugares poco transitados, una explicación occidental es que estos vientos llevan microbios que causan enfermedades.

Los conceptos puentes deben tomar un carácter intercultural, es decir, de doble vía. Esto permitiría la intercomunicación, diálogo y comprensión intercultural, para lo cual no se prioriza la introducción de conceptos occidentales, sino también que la cultura occidental aprenda y entienda las concepciones locales.

⁵⁵ Hernan García se refiere a los obstáculos conceptuales que existen en la capacitación sobre salud a los indígenas y esta experiencia les ha llevado a buscar otras formas mucho mas favorables, de ahí que dice: “Otra parte de nuestra estrategia pedagógica es el ‘construir puentes interculturales’ a través de identificar conceptos ‘puentes’ que permitan el entendimiento sobre los planteamientos de los diferentes grupos” (2001: 14).

4. Los actores en la enseñanza escolar

El problema sobre la disminución en la transmisión de saberes ancestrales a las nuevas generaciones se ubica en el hogar, en la familia, principalmente en las parejas jóvenes. Entonces, la enseñanza de los saberes sobre las plantas medicinales y los valores alrededor de las mismas se convierten en una preocupación colectiva. Es a esta situación a la que se refiere Don Gregorio Chura, originario de la comunidad de Chacarapi, al respecto dice lo siguiente:

GCH: ... antiguamente nuestros abuelos, nuestros padres practicaban, pero hoy en día ya algunos jóvenes nos estábamos olvidando, y ya no sabíamos, por eso para nosotros era importante que aprendan los niños desde la escuela, eso ha sido para motivar en este campo.

LN: Eso quiere decir que en sus casas no están aprendiendo las plantas medicinales?

GCH: Es verdad, porque ya las familias mas jóvenes, digamos el papá la mamá, algunos ya estaban olvidándose, pero algunos mantenemos todavía, por eso nosotros no queremos que se pierda, esta sabiduría, esta tradición que tenemos, en nuestra comunidad, por eso es muy importante para nosotros que se enseñen... nuestros hijos que aprendan desde la escuela así sucesivamente en lo posterior para que conozcan bien (Entrevista a GCH: 1-10-2002).

Esta situación es analizada en las diversas reuniones por los propios kallawayas, como veremos más adelante, y se lo ve a la escuela como una alternativa. Este espacio escolar que hasta ahora continúa promoviendo los saberes ajenos a la comunidad, sin embargo, de hoy en adelante, tendría que asumir el rol fortalecedor de la cultura kallawayaya. Estas son las ideas que movilizan a los kallawayas y profesores.

Las razones del abandono de la medicina por parte de las generaciones jóvenes se deben a las siguientes razones:

- a) Una está relacionada a la escuela, que se está interponiendo en las transmisiones de los saberes ancestrales de los padres a los hijos, como hemos mencionado anteriormente, no facilitan los viajes de los niños y jóvenes junto a sus padres para realizar las curaciones.
- b) Otro tema que es común en las concepciones indígenas y campesinas es la presencia de la ideología colonial. La historia larga y corta de la colonización ha marcado profundamente en los comunarios y como respuesta o forma de resistencia que tienen es reivindicar su dignidad a través de la escuela, lo que implica también “dejar la pobreza” y migrar a la ciudad. Estas ideas son transferidas a los niños y jóvenes por parte de los kallawayas.

4.1 Los Kallawayas promotores

De acuerdo al profesor Valentín Bautista son dos kallawayas que promueven estas ideas de fortalecimiento de la medicina herbolaria: Don Hilarión Suxo de Pampa Blanca, una comunidad menor que pertenece a Chajaya; y Don Walter Alvarez, originario de Chajaya y médico de profesión, éste último habría llegado a Curva para hablar con los comunarios sobre la cultura kallawayas: “Hay un kallawayas que se llama Walter Alvarez, ha venido a hablar aquí sobre alimentos ‘ya no tienen que tomar **yupi**, sino **Qaya** (oca fermentada en pozo de agua), papa, trigo’. Él dice que le animó y se interesó por la enseñanza y aprendizaje sobre las plantas medicinales. Es doctor” (CC1: 90).

El Director de la escuela de Curva corrobora en el mismo sentido:

vino Don Walter e hizo el año pasado un seminario de dos días y habló de las plantas y la historia de los kallawayas. Todos estaban con sus cuadernitos anotando, yo también fui a asistir. Él empezó a motivar a la gente para que aprenda la medicina. Luego vine al colegio y los comuniqué a los profesores (Director del Colegio San Pedro de Curva, CC2: 161).

Han sido los propios kallawayas quienes han generado un movimiento para valorar, elevar la autoestima respecto a sus saberes ancestrales, porque la concepción occidental, fundamentalmente desde la escuela, había provocado la desvaloración de los saberes propios acerca de salud y enfermedad. De manera que ahora se pretende animar, motivar a las generaciones jóvenes para que continúen apropiándose de su cultura.

Al interior de las comunidades no existe un acuerdo unánime sobre la transmisión de los saberes medicinales en la escuela; hay como dos posesiones diferenciadas: unos que más bien ven con desconfianza y miedo a la renovación, mientras que otros, promueven la apertura y reacomodo ante los cambios macro sociales y políticos.

a) Susceptibles a la renovación

Algunos kallawayas se muestran susceptibles ante la extensión de los saberes de las plantas medicinales a la escuela, por ejemplo, Don Jaime Chaca, originario de la comunidad de Curva, duda sobre esta forma de enseñar en la escuela, porque son “celosos” de sus saberes propios (CC2: 179). De manera similar, Don Max Paye, presidente de los kallawayas de Curva, afirma que existen algunos comunarios que están en contra de esta práctica de la medicina y sus hijos continúan con las mismas actitudes de sus padres (Entrevista: 28-10-2002).

Esta desconfianza de los kallawayas, por un lado, responde a la herencia de sus antepasados, en aquel entonces el Consejo de Ancianos se encargaba de controlar la

práctica del uso de las plantas medicinales y sus saberes secretos bajo sanciones fuertes a quien lo trasgrediere (Oblitas 1963: 284). Hasta hoy aun persiste la desconfianza hacia los foráneos que se interesan en sus saberes, porque su difusión implicaría perder la identidad ancestral y el prestigio adquirido. Por esta razón es que Don Jaime Chura no desea compartir su saber con los profesores extraños: “nosotros, aparentemente, particularmente, aparte no podemos enseñar a todos los profesores no podemos pasar, un kallawayaya no podemos pasar cursos. Entonces los kallawayas estamos dispuestos a enseñar a los alumnos con la participación del profesor” (Entrevista: 22-04-03). Los profesores, si no son del lugar, tarde o temprano abandonan la escuela y la región y sus aprendizajes sobre la medicina kallawayaya no les serán beneficiosos para los originarios del lugar.

b) La apertura al cambio

Si bien se perciben manifestaciones de defensa de los saberes ancestrales, estas se mantienen en silencio o son minoría frente a la mayoría que delibera en las asambleas comunales. Tanto en Chacarapi, como en Curva no existen muestras de una decisión que indique el rechazo a la enseñanza de las plantas medicinales en la escuela. Aquí quiero situar al nuevo hospital Kallawayaya de Curva, donde un grupo de quince personas se han encargado para atender a los enfermos con la medicina propia, cuentan con una sala específicamente para ellos, que serían los que sí ejercen esta profesión. Esta ocupación de un nuevo espacio, que tradicionalmente era ocupado por los médicos académicos, es una evidencia más de reivindicación y de legitimación del saber propio.

En las comunidades de Chacarapi y Curva, en cada una, hay una estructura organizativa, donde la autoridad máxima es la Asamblea Comunal, ésta había delegado la responsabilidad educativa a la Junta Escolar para que pueda velar la situación de la escuela. Como se sabe, este organismo es un cargo comunal rotativo y dura un año. Se elige con anticipación y no después de las inscripciones escolares. Don Jaime, quién en la gestión 2002, desempeñaba el cargo de Junta Escolar, asumió este cargo a decisión de la Asamblea comunal y asimismo la responsabilidad de ayudar al profesor con la enseñanza de las plantas medicinales y dice lo siguiente:

Hay una decisión de la comunidad para la enseñanza de plantas medicinales en la escuela. Aunque en este año no hubo preocupación de los padres de familia. Nadie ayuda, nadie quiere perder su tiempo. Para ayudar bien hay que dar tiempo. Un día se recoge, al día siguiente se clasifica, luego se prepara la pomada y eso tiene que reposar cuarenta y ocho horas; pero por falta de tiempo nosotros al día siguiente hemos envasado. Así el tiempo de ayuda sería como cuatro días, ya una semana y ese tiempo nadie quiere perder (CC2: 69).

Por otra parte, el Estado también asignó funciones específicas a estas autoridades comunales, dentro del marco de la Reforma Educativa. Una de las funciones, (DS. 25273, art. 13), consiste en: “apoyar el desarrollo de actividades curriculares y extracurriculares”, sin embargo, esta ha sido la menos comprendida y la que más asumieron las juntas ha sido el “controlar” a los directores y profesores (MECyD 2001j).

Las funciones que asume esta autoridad se duplican: primero, tiene que responder a las solicitudes de la comunidad y segundo, asumir las funciones prescritas en el marco de la participación popular que promueve el Estado. Es la autoridad intermediaria, el sujeto de conflicto de poderes políticos.

En consecuencia, las iniciativas de las autoridades comunales son valorables en el sentido que son los generadores de la renovación escolar, en este caso han promovido la implementación de las “ramas diversificadas”, la participación de los kallawayas y a su vez Junta escolar de Chacarapi. La Reforma Educativa promueve este tipo de participación de “sabios” indígenas en el aula⁵⁶.

Para la gestión del 2003, en Chacarapi, Don Jaime Chura ha dejado su cargo de Junta Escolar y hasta fines del mes de abril no se ha realizado todavía ningún proyecto de aula relacionado con plantas medicinales. El profesor Rubén Guamán, que todavía permanece a esta escuela, espera a que se ejecute la parte pedagógica del PEI (Proyecto Educativo Indígena), el cual hasta el mes de abril del 2003 todavía no era considerado por la Alcaldía Municipal de Charazani.

Estas experiencias que se han dado en estas comunidades son pruebas que aún no están definidos los mecanismos, el rol de los kallawayas especialistas, los contenidos a ser transmitidos en la escuela y la forma de cómo se puede desarrollar la enseñanza. Lo que está claro es que hay interés de enseñar a los niños y jóvenes kallawayas, por eso Don Max Paye de Curva expresa predisponibilidad de enseñar en la escuela y así compartir sus conocimientos con los alumnos. Pero, además de este desprendimiento personal, existe también la necesidad de un reconocimiento o retribución de tipo salarial, como sostiene Don Jaime Chura, porque se dispone el tiempo y además que su saber les ha “costado” y no pueden enseñar fácilmente a los alumnos.

⁵⁶ El módulo No. 7, prevé el diálogo entre el alumno y un abuelo de la comunidad que sabe sobre las enfermedades (MDH 1996^a). En el módulo 2 de matemáticas, sugiere invitar a un anciano que sabe sobre la medicina herbolaria para que acompañe a los alumnos a recoger las plantas medicinales (Ibíd. 1998).

Esta construcción curricular y su sentido de fortalecimiento cultural dependen bastante de las iniciativas propias de las organizaciones comunales, y a mediano y largo plazo sería pertinente un reconocimiento salarial, por parte del Estado, que significaría también una forma de fortalecimiento a la construcción y ejercicio de un currículo diversificado.

4.2 Los profesores promotores

El rol de los profesores en la implementación de las plantas medicinales en aula es algo fundamental, para lo cual se requieren predisposiciones, un compromiso para fortalecer la cultura y lengua originaria. Hasta el presente al interior de las escuelas que funcionan en estas comunidades se conocen tradicionalmente dos tipos de profesores: normalistas e interinos.

Los comunarios requieren profesores que conozcan la lengua quechua y cultura de la región, por ejemplo, en un taller realizado en Chari (CC2: 47-48) manifestaron que los profesores deben ser bilingües: quechua y castellano o mejor trilingües: quechua, aimara y castellano. Ellos perciben que así existiría una comunicación mucha más fluida, lo cual facilitaría el aprendizaje de los alumnos. Por otro lado, los profesores que no son originarios de la región, mucho más si son pertenecientes a una cultura urbana, desconocen la cultura kallawayaya y su cosmovisión. Los profesores conciente o inconscientemente reproducen la cultura a la que pertenecen, como se ha tratado más arriba (3.2.2).

De acuerdo a las percepciones de los comunarios, el grupo humano que puede apoyar y facilitar esta reproducción cultural kallawayaya y asimismo facilitar el aprendizaje, serían los profesores originarios de la región, por ahora son profesores interinos, bachilleres pedagógicos y otro grupo de estudiantes de la “Universidad **Kawsay**”.

El 35% de los docentes son interinos y el restante normalistas o profesionales, aspecto que también influye en el aprendizaje de los niños. Sin embargo desde finales del mes de octubre de la gestión 2000, 42 maestros iniciaron estudios de profesionalización en la Universidad San Francisco de Asís (POA 2003).

En relación a los profesores interinos es necesario aclarar que no todos son originarios del lugar. Durante mi trabajo de campo he podido conocer a cuatro profesores

interinos que son originarios de la región⁵⁷: Juan Barrera (aimara de Apacheta), Javier López (kallawaya de Chari), Elías Álvarez (kallawaya de Chari) y Rubén Guamán (kallawaya de Wata Wata), son bachilleres y no han accedido a una formación superior de la Normal o Universitaria.

El Estado no dispuso, para los profesores interinos, una modalidad de formación superior que les permita estudiar y, paralelamente, ejercer la docencia. Sin embargo, ahora, ante la exigencia de las autoridades educativas están obligados a asistir a cursos de formación superior, por esta razón han decidido formarse en la Universidad San Francisco de Asís (USFA) a nivel de licenciatura en educación. Esta Universidad Privada funciona en la ciudad de La Paz, es de una modalidad a distancia. Los profesores viajan mensualmente hasta allá para asistir a las clases presenciales unos dos días, tiempo en que cancelan sus pensiones de veinte cuatro dólares y recogen un módulo que estudian durante un mes.

Un segundo grupo, que en los próximos años ingresarán a la Carrera Docente, son los bachilleres pedagógicos. Esta es una propuesta estatal (DS. 23950, art. 47) que está destinada para jóvenes del segundo ciclo del nivel secundario y se ejecuta en el Colegio Manuel Isauro Pasten de Charazani. La finalidad es responder a las necesidades de la comunidad con profesores capacitados y una alternativa frente a los profesores interinos que no cuentan con una similar formación.

Un tercer grupo potencial, que podrían coadyuvar en este proceso de fortalecimiento cultural de los kallawayas, son los egresados de Centro de Educación Técnica Humanística y Agropecuaria (CETHA), que ahora estudian en la Universidad Kawsay. Entre los comunarios que me han manifestado ser estudiantes de esta Universidad están: Don Jaime Chura (kallawaya); Don Pablo Chura (kallawaya) quien es el facilitador de CETHA; Don Gregorio Chura, comunario de Chacarapi; y José Mendoza, facilitador de Aynikusun, también originario de Chacarapi (CC1: 57). Esta Universidad tiene su sede en Cochabamba, también con una modalidad a distancia y las carreras que ofrecen son: pedagogía intercultural, derechos humanos e indígenas y ecoturismo comunitario. Aquí hay que advertir que la “Universidad **Kawsay**” está en proceso de consolidación. De acuerdo a una comunicación personal de David Choquetijlla, uno de

⁵⁷ En las escuelas alejadas de las ciudades existe la posibilidad que los bachilleres puedan ejercer la función de docente: En caso de necesidad y previo examen de competencia, los bachilleres podrán ingresar a la Carrera Docente cuando no existan maestros normalistas u otros profesionales, o cuando para el ciclo que así lo requieren no se cuenta con el maestro que hable la lengua de la comunidad. Se dará preferencia a los bachilleres pedagógicos (MECyD 2001i). De acuerdo a la anterior disposición, la autoridad que controla la admisión de los bachilleres es el Director Distrital de Educación.

los responsables de este organismo, manifiesta que no es precisamente profesionalización la que imparten, sino cursos y talleres de formación.

Una actitud positiva de parte del profesor hacia la comunidad es muy importante, sobre todo para borrar la barrera de desconfianza, desentendimiento y además sabiendo que los kallawayas tienen mucho cuidado en compartir sus conocimientos. La flexibilidad, comunicación y 'sentirse como un comunario', compartir con ellos algunas actividades es una estrategia que puede ayudar al buen desempeño del trabajo del profesor en la escuela y sobre todo tratándose de la enseñanza de las plantas medicinales y la diversificación curricular. Tal como cuenta su experiencia el profesor Rubén Guamán:

Bueno el profesor tiene que ser, eh, bueno hay ratos tiene que sentirse como para respetar, para hacer todo esto en la elaboración de plantas medicinales, sentirse como un comunario más, así, para no perder la confianza, hay ratos a veces, cuando la comunidad se pone, los padres de familia se ponen celosos, así, eh, piensan que por aprovechar yo puedo querer hacer eso (enseñar las plantas medicinales en aula); hay que ser más flexible; así como parte de ellos y bueno ellos transmiten todos los conocimientos que tienen (Entrevista, RG: 24-07-2002).

La experiencia del profesor Valentín Bautista es sorprendente. Él es un profesor joven y es su primer año de su experiencia como profesor, se ha formado en la normal Simón Bolívar, es originario de la región de La Paz y habla aimara. Al principio de la gestión él fue un foráneo, que no hablaba quechua ni conocía la cultura kallawayaya, sin embargo, fue su personalidad, su dinamismo que le ha facilitado captar mayor aceptación por parte de la comunidad de Curva. Hablando sobre la motivación que tuvo para realizar las actividades pedagógicas con los alumnos dijo lo siguiente:

... creo que es una riqueza que vale de este pueblo, yo lo voy fortificándolo, despertándole en los niños, en los jóvenes, entonces los Kallawayas se identifican con eso, con las hierbas medicinales. Algunos papás ya son mayorcitos, conocen bien acerca de sus manejos, sacar información de ellos, de qué sirve que ellos, eh, sepan todo y no dejen información a sus menorcitos, se va morir, cuantos años, sus papás cargado de conocimientos, tratamos de sacar información de sus papás dejarlo en nueva generación que en lo futuro ojalá pues un poquito manejando científicamente este tema podrían de una otra forma promocionar, es la intención (Entrevista, VB: 3-11-2002).

Esta experiencia del profesor Valentin Bautista demuestra que no precisamente tienen que ser los profesores kallawayas quienes tengan que asumir la responsabilidad de promover las plantas medicinales en la escuela, sino también depende de la actitud de apertura del maestro no Kallawayaya hacia la comunidad.

Los profesores Rubén Guamán y Valentin Bautista, además de su apertura a la comunidad, también han realizado una coordinación con las propias organizaciones comunales. En Chacarapi el profesor Rubén Guamán, para la elaboración de

pomadas, ha coordinado con la asamblea de la comunidad, de lo contrario se presentan dificultades en la enseñanza de plantas medicinales en el aula, como pasó con la elaboración de jarabes para pulmonía:

RG: Se tiene que hacerse, para esto (jarabe) no hemos hecho.

LN: ¿Cómo han acordado, como han decidido?

RG: Bueno yo tengo que decidir para hacer una reunión (Entrevista, RG: 3-10-2002).

No basta que los comunarios estén conscientes de su necesidad, sino también es importante que exista un diálogo entre el profesor y la comunidad. La aprobación de parte de la comunidad ha sido un mecanismo para garantizar el apoyo de un kallawayas en el aula.

En Curva, el profesor Valentín Bautista, después de haber preparado su proyecto de actividades pedagógicas, afirma que consultó al Director de la Unidad Educativa y que luego dialogó con los alumnos y una vez que se ha entrado en acuerdo ejecutó el proyecto de aula.

... he acudido al Director, "no sé si podría insertar en el Proyecto Anual", entonces "¿por que no?" dijo, "pueden hacerlo siempre adecuando a tu plan", bueno pues de esa manera esa iniciativa se ha tomado en cuenta este año, para ello he necesitado, he pedido el concurso de todos los papás, a sus papás, o sea que todos, también las autoridades, esa vez me han apoyado en esto... (Entrevista, VB: 3-11-2002).

En Curva se muestra como dos momentos en que los kallawayas participan en el aprendizaje de los alumnos de segundo medio, en un primer momento, se produce el contacto con los kallawayas a través de los alumnos, en que cada uno hizo una investigación sobre las plantas medicinales, como se observará más adelante (6.2). En esta experiencia se observa cómo el profesor no realiza su enseñanza en aula de manera aislada, sino haciendo partícipes principalmente al Director de la escuela y a los padres de familia. Por ejemplo, para evaluar esta experiencia, el profesor ha ideado también la estrategia de feria-exposición e invitado a los kallawayas y padres de familia de la comunidad para que observen y realicen preguntas a los jóvenes sobre los saberes de las plantas, que significó como una especie de evaluación. Esta comunicación de kallawayas con alumnos fortalece el aprendizaje, provee mayor confianza. Hay que entender que esta situación de aprobación y al mismo tiempo de aprendizaje es mucho menos rica que los viajes, y desde el ámbito de la lógica escolar una innovación positiva.

Temas, el que tratamos aquí, es decir, cómo deberían ser evaluados críticamente los aprendizajes de las plantas medicinales, es algo nuevo, una pista que requiere ser trabajado en la escuela. Una concepción similar tienen los hermanos indígenas que

viven en Cauca, Colombia, cuando desarrollan la educación escolar propia: “La evaluación entendida como la revisión crítica de todas y cada una de las acciones que se realizan, articuladas a un proceso histórico y a una estructura social, es un componente esencial y permanente” (CRIC 2000: 53). Esta forma de evaluación cualificaría bastante el aprendizaje de los saberes propios en la escuela, ya no consistiría en evaluar sólo a los alumnos y desde la perspectiva de las nota, sino que todos los actores tendrían que estar implicados en la crítica y autocrítica.

Finalmente, no es suficiente que con la formación de profesores kallawayas se pueda dar una respuesta favorable a las preocupaciones de los comunarios, sino que necesariamente se requiere de una militancia activa, de compromiso técnico pedagógico, de un actor investigador⁵⁸ y político a favor del fortalecimiento de la cultura kallawayaya.

En las unidades educativas de núcleo, donde están presentes varios profesores, es importante analizar el clima de relaciones de los profesores, como manifestó el profesor Valentín Bautista: “Aquí hay miramientos, cuando yo hago alguna cosa no me ayudan, cuando me sale bien el Director está a mi lado, cuando me sale mal se va a otro lado, como diciendo yo no he hecho, él ha hecho, eso me hace sentir mal” (CC2: 121). En este ambiente, los profesores interinos, quienes son la minoría y, además, se minusvaloran frente a los normalistas, se asimilan a las costumbres y prácticas de la cultura escolar, por consiguiente, empiezan a reproducir la cultura escolar que está imbuido de una cultura occidental, más específicamente hablando de salud y enfermedad. Estos factores pueden interferir en el desarrollo de ramas diversificadas.

4.3 Los alumnos

Como indicara Don Gregorio Chura, en el hogar de parejas jóvenes, cada vez hay menos transmisión de los saberes de la medicina kallawayaya. Este puede ser un motivo para que algunos alumnos de primero y segundo año del segundo ciclo de primaria (16-04-03) respondan, por ejemplo, que el “Alcofen” o “Café aspirina” sirve para el dolor de cabeza y no mencionan las plantas medicinales. Esto es una evidencia de cómo el saber occidental va desplazando a la cultura kallawayaya. Este hecho también significa convertirlos a los comunarios en más consumidores de la medicina química y farmacéutica, a sabiendas que al interior existen un cúmulo de plantas medicinales y una práctica médica que ha acumulado experiencias durante ya varios siglos.

⁵⁸ En este sentido sostiene Lawrence Stenhouse: “No basta con que haya de estudiarse la labor de los profesores: necesitan estudiarla ellos mismos” (1991: 195). Se requiere de una intensa participación, sobre todo de autoanalizarse y estudiar sistemáticamente las interacciones dentro y fuera de la escuela.

La escuela es otro instrumento de reproducción de la ideología médica occidental que continúa alimentando la enajenación cultural, porque se centra en la higiene y la limpieza, porque considera que sólo de este modo se puede evitar cualquier enfermedad, sobre todo los microbios patógenos.

El mecanismo de homogenización en la enseñanza es también un aspecto que contribuye a la enajenación cultural, por ejemplo, los contenidos que se imparten en la escuela son repartidos por igual a todos los alumnos y la evaluación sobre los mismos está también bajo un estándar común. Estos son los aspectos para anular la diversidad de aptitudes, expectativas y procesos de aprendizaje de los alumnos.

El profesor Valentin Bautista encontró esa diversidad en los alumnos, por ejemplo, no todos saben las plantas medicinales y unos aprenden más rápido que otros.

... tenemos niños que aprenden más rápido y algunos que aprenden un poco despacio de eso ocurre, eso van escalándose, como no todos pueden llegar allá fiio, como en la velocidad de la carrera de competencia todos ¿no?, fiioo, no todos van a llegar igual, entonces, hay algunos que otros que son buenos y otros que no. Entonces de esa manera también el aprendizaje, se van saliendo adelante, algunos se van quedando, no se van a quedar atrás, pero van de atrás, pero van a llegar también donde van a llegar los demás... (Entrevista, VB: 3-11-2002).

Don Jaime Chaca también entiende que se debe respetar las diversas opciones de los jóvenes y no generalizar la enseñanza de las plantas medicinales a los alumnos. En el taller realizado por PEI, en la comunidad de Chari, un profesor manifestaba lo siguiente: "No todos van a querer hacer pomada, sino podemos complicar, tendría que haber otras opciones. Habría que escoger a los alumnos" (Taller del PEI: 23-07-2002). La enseñanza de las plantas medicinales es una prioridad y una decisión política de fortalecimiento cultural de los kallawayas; además, se desarrollan los conocimientos básicos sobre las plantas medicinales y las opciones personales, posteriormente están abiertas para ser profundizadas o no, dependiendo de quienes opten por esta profesión.

Los alumnos consultados sobre su predisposición para aprender los saberes ancestrales respondieron en coro: "***munayku***", 'queremos' (Entrevista: 16-04-03). Un alumno de tercero medio lamenta sobre el profesor Valentin Bautista que ya no regresó para la gestión 2003: "Tenía un placer que venga el profesor ¿no?, y mala suerte ya no ha vuelto ¿no?" (Entrevista: 16-04-03).

Este deseo y predisposición de parte de los alumnos por aprender los saberes sobre las plantas puede también estar relacionada con la dinamicidad que adquieren en su proceso de aprendizaje, en contraste con las clases que a veces se convierten en "aburridas". Por ejemplo, en Chacarapi, el día lunes primero de octubre se observó un

momento de esas distracciones o cansancios por parte de los alumnos dentro del aula, desde 9:45 hasta las 10:15 aproximadamente, se ha revisado mediante preguntas y respuestas sobre lo que han cocinado el viernes anterior. Después de este tiempo, pronto tres alumnas se dedicaron a mirar una ilustración sobre buceadores en agua, en un diccionario en español y empezaron a conversar en voz baja. El profesor percibiendo esta situación les dice: “vamos a salir afuera, hasta contar cinco” (CC2: 14). Fuera del aula les hace jugar, los agrupa en círculo y continúa con el tema. En otras ocasiones saca las sillas y mesas para continuar con el tema. Es una estrategia propia del profesor que mantiene despiertos a los alumnos para facilitar el aprendizaje.

Una de las cualidades en la enseñanza de las plantas medicinales es precisamente la dinámica que se le imprime, existe menos explicación y hay más acción, por ejemplo, salir a conocer, recoger, clasificar, secar, dialogar entre alumnos, curiosear y preparar los medicamentos para enfermedades.

Consultado sobre quién les puede enseñar las plantas medicinales, en este caso los alumnos de octavo curso del nivel primario de la Unidad Educativa de Curva afirman: “*tataykuta tapuspa tapuspa yachaqaykuman*” (podemos aprender preguntando a nuestros papás), pero inmediatamente referí sobre los profesores si ellos podrían enseñarles y me responden: “*Ma yachankuchu*” (No saben) (Entrevista: 16-04-03). Los alumnos saben quiénes son las personas indicadas para que les enseñen, nombran a los kallawayas: Don Max Paye y a Don Antenor Chaca. Asimismo, son los indicados los profesores comprometidos con el fortalecimiento de la cultura kallawayaya.

Hasta aquí se evidencia el deseo de los kallawayas para enseñar a sus hijos, en forma directa, en la escuela; por su parte los alumnos también prefieren aprender de los kallawayas expertos. Esta forma de enseñanza y aprendizaje en el aula varía en relación a como adquirirían los antiguos kallawayas, que era fundamentalmente en los viajes que realizaban a distintas comunidades quechua aimaras. Ahora la escuela los retiene a los niños y jóvenes y no pueden continuar aprendiendo la medicina kallawayaya como sus ancestros. Ahora se opta por enseñar en la escuela para garantizar la transmisión de los saberes ancestrales sobre la medicina herbolaria.

5. Las planificaciones de la medicina kallawayaya

5.1 Los proyectos regionales

En el Distrito Educativo de Charazani se conocen dos tipos de proyectos educativos: el Proyecto Educativo de Núcleo (PEN)⁵⁹ y el Proyecto Educativo Indígena (PEI). Ambos desarrollan dos aspectos relacionados a las escuelas: la infraestructura escolar y el otro que corresponde al proceso pedagógico. Estos proyectos, se encuentran dentro de un enfoque pedagógico sin precedentes. El propósito es acercar la escuela a la comunidad, es dejar de ser isla dentro de la comunidad, es convertirla en un instrumento dinamizador y puente intercultural. Con la elaboración de este tipo de proyectos se permite la participación de los organismos de la comunidad, se posibilita aprendizajes más significativos de los alumnos, los contenidos están más acordes a las potencialidades y problemas del entorno escolar, y, además, se puede promover una reflexión colectiva de la comunidad (Océano 1988: 1474).

a) El proyecto educativo de Núcleo

Este tipo de proyecto está contemplado en el Decreto Supremo 23950, y dice: “El proyecto educativo de núcleo se elabora sobre la base de la organización de los proyectos educativos de la unidad educativa y con base en la concertación de lo planificado en ellos” (MECyD 2001k). En este entendido, los proyectos deberían nacer de las unidades educativas y no desde el núcleo, como se hizo en Charazani.

Con el desarrollo del PEN no se pretende construir un currículo diversificado, sino viabilizar el currículo oficial, como se expresa en “Hagamos proyectos educativos de núcleo”: “mejorar la aplicación del tronco común curricular y complementarlo con propuestas que respondan a problemas propios” (MECyD/VEIPS 1999a: 10). En todo caso, la preocupación de este proyecto es el tronco común.

Este proyecto educativo inicia con un diagnóstico por unidad educativa, en Curva se definió el objetivo específico de la siguiente manera: “Elaborar una guía turística basada en las características culturales y tradicionales de la región... que permita hacer más significativos los aprendizajes en el área de lenguaje...” (PEN 2000: 55). Siendo Curva una de las principales comunidades kallawayas, en este proyecto no se

⁵⁹ Estos proyectos, elaborado por técnicos del FIS (Fondo de Inversión Social) en 1999, estaban enfocados a responder a problemas educativos a nivel de núcleo; en aquel entonces, se hizo en los cinco núcleos, pero se han priorizado dos núcleos que son: Amarete y Chullina, y los núcleos restantes han continuado elaborando sus propios proyectos. Kaata y Curva han logrado terminar en el año 2000, de estos sólo el segundo está siendo ejecutado desde fines de 2002 y hasta abril del 2003 se han logrado cumplir con la parte que corresponde a infraestructura, sin embargo, la parte pedagógica aun está pendiente.

provee la debida importancia a lo saberes locales; de un total de 33 actividades una sola (la 23) está dedicada al conocimiento de las plantas medicinales, que contempla desde el recojo hasta la elaboración de recetas medicinales. En su generalidad, este proyecto está orientado hacia la construcción de la guía turística, debido a que estas comunidades tienen su atractivo de visitantes extranjeros y nacionales⁶⁰. Otra explicación puede responder al contexto multiétnico que comprende el núcleo escolar, como se ha visto anteriormente (1.7). De las nueve unidades educativas sólo Lagunillas y la misma comunidad Curva son propiamente kallawayas. Esto es una muestra de que los PENs no responden a las características culturales, sino que se limitan a satisfacer las necesidades básicas de infraestructura y aspectos pedagógicos comunes. Respecto a este último aspecto, es innovador porque promueve la participación de los padres de familia y de la junta escolar, asimismo, retoma los módulos de aprendizaje y los indicadores de las competencias de áreas. No he presenciado la ejecución de este proyecto, sin embargo, por el calendario se entiende que la gestión escolar se centra en el desarrollo del mismo, semana tras semana.

b) El Proyecto Educativo Indígena

Este proyecto educativo, en vez de núcleo, usa el término “indígena”, aunque los pobladores de esta región se denominan campesinos y Kallawayas. De todas formas es un esfuerzo de los proyectos promovidos por los técnicos del Viceministerio de Educación Inicial Primaria y Secundaria (VEIPS), hoy Viceministerio de educación Escolarizada y Alternativa (VEEA), para las comunidades locales.

Esta figura de PEI no está clara en la legislación educativa, por ejemplo no aparece en el “Reglamento sobre la organización curricular” (MECyD 2001k). Aunque los conceptos similares se pueden recoger en la CPE, en Ley INRA y en la LPP, por ejemplo: las comunidades campesinas, el solar campesino y las tierras comunitarias de origen. Históricamente los indígenas y campesinos tienen sus organizaciones propias y relaciones intercomunales al interior de los ayllus. Precisamente, estas conformaciones organizacionales locales han sido tomadas por el enfoque de desarrollo y municipalista:

Se reconocen a las Asociaciones Comunitarias integradas por las Organizaciones Territoriales de Base con personería jurídica reconocida, tales como las Capitanías, Ayllus, Subcentrales, Centrales, Federaciones y otras formas de organización, según sus usos y costumbres o sus disposiciones estatutarias, cuando estén comprendidas dentro de la

⁶⁰ La medicina kallawayaya, las terrazas de cultivo y el nevado Akhamani se constituye en un atractivo turístico. Curva cuenta con un albergue y un museo, de manera similar en Chari se encuentra habitaciones para recibir a los turistas.

jurisdicción territorial de un Gobierno Municipal, siguiendo el procedimiento establecido por este reglamento (MECyD 2001e).

La territorialización municipal ha convertido en unidades de gestión a estas formas de organización locales, de ahí que los núcleos escolares coincidan con los Distritos municipales, como se ha tratado en el punto 1.7.

El PEI se mueve en una situación indefinida, entre la visión de las comunidades originarias y la concepción estatal. Por esta razón, este proyecto intentó acercarse a la cultura kallawayaya, priorizando el tema de plantas medicinales, sin embargo, pierde en la perspectiva de gestión territorial, mediante el núcleo escolar; como se conoce, estos asocian a diversas culturas: 9 escuelas kallawayas, 8 escuelas quechuas y 2 escuelas aimaras. De manera que el tema no responde a los grupos culturales.

Una gestión mucho más coherente, en el sentido de recuperación de los saberes locales, los proyectos educativos deberían elaborarse desde las unidades educativas, de “abajo” para “arriba” y con los actores principales que son los kallawayas, quienes viven y conocen las concepciones de salud y enfermedad.

En las dos reuniones de elaboración del PEI en que estuve presente, también dialogando con Don Jaime Chura, quien era uno de los representantes kallawayas en su elaboración, no he podido percibir alguna oposición o cuestionamiento a esta ampliación del saber kallawayaya hacia las comunidades aimaras y quechuas. De acuerdo al Director del Núcleo de Kaata, el tema de las plantas y su inclusión al PEI se habría deliberado en las asambleas locales (Entrevista: 30-07-2002). Esta decisión comunal, en parte, es inducida por el formato del proyecto, por ejemplo en el taller del PEI en Chari los representantes aimaras propusieron desarrollar el tema de artesanía y crianza de ganados, y la respuesta del técnico fue: “en La Paz habíamos quedado, decidido, con los representantes de las juntas por las plantas medicinales” (23-07-2002).

Los PENs y el PEI en la práctica tienen algunas coincidencias significativas, por ejemplo concuerdan en identificar como el principal problema de estas escuelas a la lecto-escritura y prevén la necesidad de enseñar las lenguas originarias y la lengua castellana. Y las respuestas propuestas ante los diagnósticos también son similares:

[Que] Mediante el rescate y transformación de plantas y flores medicinales en pequeños laboratorios escolares se elaboren folletos en lengua materna y segunda lengua de procesos de elaboración y selección de plantas medicinales de la región, con los niños (as) para desarrollar competencias de escritura y lectura comprensiva con los ayllus Chari, Caata y Charazani en un año de calendario escolar” (CC2: 81).

Por consiguiente, las estrategias pedagógicas adoptadas por estos proyectos educativos son aplicar la estrategia de “producción de textos” y, en este sentido, los

saberes de la medicina kallawayá servirán como un medio, un instrumento metodológico, para dinamizar la lectura y la escritura, tanto en lengua originaria, como también en castellano.

c) La estrategia de producción de textos

Una metodología adoptada en la Reforma Educativa, para el aprendizaje de lectura y escritura, es la de “producción de textos”⁶¹, que consiste en una pedagogía activa, donde los alumnos descubren la lectura y escritura interactuando entre compañeros y con la ayuda del profesor. Se entiende que esta forma de enseñanza y aprendizaje puede ser útil para la enseñanza de las lenguas originarias.

Los comunarios ven con interés el aprendizaje de lecto-escritura y no manifiestan el mismo interés sobre los idiomas originarios. Esta priorización de los comunarios está relacionada a la función comunicativa con personas pertenecientes a otras culturas; esta actitud también concuerda con la situación de los profesores, quienes no manejan el quechua⁶² en su mayoría y la duda de cómo pueden enseñar la lecto-escritura en este idioma.

En un taller, para la elaboración del PEI, realizado en Chari (23-07-2002), al cual asistieron juntas y representantes de las comunidades de Caluyo, Chacarapi, Chari y Apacheta, hombres y mujeres, han caracterizado sobre como debería ser la enseñanza de la lengua originaria y el castellano:

- Los profesores deben ser bilingües (que manejen la lengua originaria, castellano y aimara), los profesores son netos en castellano o aimara y así no aprenden los alumnos.
- Los profesores deben enseñar lecto-escritura en castellano y explicar en quechua.
- Los textos que se usan en la escuela deben ser en los dos idiomas.
- Los de primer curso deben aprender a hablar castellano, en segundo la lecto-escritura en quechua y en tercero avancen en forma graduada (Chari, 23 de julio de 2002).

Aquí contrasta la pretendida enseñanza bilingüe con la realidad que se presenta en las escuelas de Charazani. Por ejemplo, la Unidad Educativa de Curva en la gestión de 2002 tenía un solo profesor quechua hablante entre diez profesores, era el profesor

⁶¹ Propuesta trabajada por Josette Jolibert (1988), la cual ha sido asumida por la Reforma Educativa de Bolivia, de ahí que en las guías de lenguaje manejen conceptos similares a la autora. Este “modelo” se caracteriza por imprimir una dinámica activa en los alumnos en el proceso de aprendizaje.

⁶² De acuerdo a los datos recogidos, por Municipio de Charazani, en 1999 el uso lingüístico de los profesores se presenta en la siguiente proporción, en los núcleos Moyapampa, Amarete, Chullina, Charazani y Kaata: aimara en un 53%, quechua en un 34% y otros que no es especificado cual idioma, sin embargo, es más probable que sea el castellano y representa el 12% de los hablantes.

interino Elías Álvarez. Precisamente, los días de mi visita a esta escuela se hizo una evaluación del Sistema de Medición de Calidad (SIMECAL) y eran unas hojas escritas en quechua normalizado⁶³ y el profesor quechua hablante era bastante requerido para interpretar las hojas de evaluación y también para facilitar el apoyo a los alumnos durante el examen. La administración desde el Estado central también muestra esta incoherencia, evaluar en el idioma quechua a los alumnos de Curva, quienes no han recibido la enseñanza de lecto-escritura en este idioma ¿Qué resultados se pueden esperar de estas evaluaciones? No conozco los resultados de evaluación de la educación bilingüe de estas unidades educativas, porque son hojas con formatos especiales que llegan en paquetes y se envía desde las unidades educativas de la misma forma a La Paz, al Ministerio de Educación.

Los pobladores de estas comunidades kallawayas están muy a menudo expuestos a usar las lenguas aimara, quechua y castellano en las ferias y en las reuniones; de esta forma las personas mayores, como los kallawayas, manejan con facilidad estos idiomas. De ahí que estén de acuerdo a que se enseñe en las escuelas los tres idiomas; pero saben también que hay dificultad de contar con profesores que manejen estos idiomas y un plan curricular que contemple la enseñanza de las tres lenguas. Por esta razón insisten en la enseñanza del castellano.

d) Las plantas medicinales como recurso pedagógico

Los PENs enfatizan bastante la producción de textos, pero lo interesante es que el PEI plantea el aprendizaje de las plantas medicinales como un medio para desarrollar la lectura y escritura en las unidades escolares. En un taller del PEI realizado en Chacarapi, en que se disponían a crear competencias e indicadores culturales, el técnico habló de las plantas medicinales como un “instrumento pedagógico” para la enseñanza de la lectura, escritura y matemática (CC2: 28). Este proyecto aun no se ha implementado y no se puede todavía saber cuáles serán los resultados.

Como se adelantó, el tema central del tronco común es la lecto-escritura en castellano y lenguas originarias, parece inocuo pensar que los saberes locales sirven para fortalecer los contenidos mínimos, es decir, a los saberes occidentales, si lo que quieren los kallawayas es fortalecer su propia cultura.

⁶³ Hay un fonema (**chk**) que aparece con frecuencia en los módulos de la Reforma Educativa. Existen variantes lingüísticas de la región de Charazani, morfemas, sufijos, condicionantes, y un vocabulario propio (Albó 1995: 126).

5.2 Proyectos educativos a nivel de unidad educativa

5.2.1 Proceso de elaboración del plan curricular

A nivel de Unidad Educativa se prevén planes y proyectos a ser elaborados, la Reforma los llama Proyecto Educativo Institucional (PEI). Es considerado como un instrumento de gestión institucional de la escuela, debe responder a los problemas y necesidades del contexto sociocultural donde se ubica la escuela, con participación de todos los actores locales. Es bastante similar al PEN, pero en este caso es a nivel de unidad educativa, se realiza el diagnóstico, la elaboración de objetivos y finalmente las actividades (MACIGG 2002: 17; MECyD 2001f). Este proyecto en las escuelas de Charazani es muy poco conocido y, por consiguiente, no se elabora.

Un segundo plan es el denominado Plan Operativo Anual (POA), que en realidad es el Plan Curricular Anual que cada uno de los profesores elabora, a principio de año⁶⁴, y contiene “actividades, procedimientos y tareas a ejecutarse en el tiempo y espacio de un año, y que posibiliten el logro de los proyectos de aula establecido” (MACIGG 2002: 17). En Chacarapi el profesor Rubén Guamán ha elaborado uno y aquí expone los seis módulos de lenguaje y matemáticas del primer ciclo, más las competencias e indicadores relacionados a contenidos del tronco común, pero, cabe resaltar que en el módulo 6, en la unidad 2 de *kipukamana* añade lo siguiente: “Productos naturales y elaborados. Las etiquetas de los diferentes productos elaborados” y en la unidad 3 continua: “envases de medicina natural”. En este caso, aquí se plasma la diversificación curricular respecto a las plantas medicinales que luego será especificada en Proyecto de Aula.

Nos dice el Director de Curva: En cuanto a la planificación, cada profesor elabora su plan anual y de eso van sacando su proyecto de aula y los temas que son avanzados. Cada cierto tiempo presentan su plan, los de secundaria por asignatura, lo que hago es ver, y firmo y no se queda ningún ejemplar en la dirección. Digo tal día deben presentar sus planes aunque hayan pasado clases de ella y así presentan (CC2: 161).

De acuerdo a los relatos de los profesores, en los primeros años tuvieron más dificultades y buscaron soluciones cada cual según sus posibilidades, como dice el profesor Rubén Guamán: “...yo me he acudido ante los directores, después tengo que hacer una consulta cómo se puede hacer un diseño curricular, después también algo nos ha orientado, algo... después así, en algunas partes tengo que anotarme yo, ¿no?...” (Entrevista, RG: 3-10-2002). Por esta razón que los planes curriculares varían

⁶⁴ Aunque la elaboración de estos planes curriculares no precisamente son presentados en los primeros días de la gestión escolar, sino que tarda unos dos o tres meses, como se observa en el caso del profesor Rubén Guamán, en su Plan Curricular se encuentran los sellos y firmas del Director del Núcleo e indica la fecha del 2 de mayo de 2002.

de un profesor a otro, aunque el tema central es que exponga la secuencia de contenidos para la gestión escolar.

El espíritu de este tipo de planes es precisamente dinamizar, comprometer a las organizaciones comunales, en la práctica curricular, sin embargo, en su mayor parte es elaborado por el profesor. No se explota este poder de decisión y de renovación escolar, a excepción de los profesores que realizan el uso de las plantas medicinales en aula, el motivo pueda que responda a la falta de información y motivación, o han sido influidos por los Asesores Pedagógicos, quienes exigían bastante el desarrollo de los módulo y el cumplimiento de las competencias. Esta situación expresa cuán importante es el profesor para reorientar los currículos a favor de la comunidad o no.

5.2.2 El proyecto de aula

Un tercer plan, que en este caso es el proyecto de aula, un mini proyecto que nace de las inquietudes de los alumnos y profesores, es parte del Plan Curricular, tratado anteriormente. “Es un conjunto de actividades de aprendizaje orientadas a resolver una pregunta o hipótesis por los niños y niñas” (MACIGG 2002: 17). Con este instrumento la enseñanza trasciende el aula, sale de las cuatro paredes y empieza a construirse el saber en relación directa con la naturaleza y las personas de la comunidad.

El profesor Valentin Bautista trabaja con el nivel secundario y ha usado este instrumento para realizar una investigación sobre las plantas medicinales con los alumnos de segundo medio (Entrevista, VB: 3-11-2002). De manera similar, los profesores Elías Alvarez y Rubén Guamán han realizado las actividades de observación de plantas, la recolección, embolsado, secado, la redacción de recetas y la exposición de los productos realizados con plantas medicinales.

Esta estrategia de proyecto permite la participación activa de los alumnos, la cooperación y producción de los sujetos de aula desde su diseño hasta su conclusión (MECyD/VEIPS 2000: 20). Por ejemplo, el profesor Elías Alvarez cuenta sobre el diálogo que tuvo con los alumnos para definir el proyecto. En Chacarapi, el profesor Rubén Guamán, una vez consultado a la asamblea comunal, realizó las actividades con los alumnos. Por consiguiente, los actores de aula saben de principio a fin las tareas a ser realizados.

Estos proyectos de aula también varían de uno a otro, no existe un solo modelo. El profesor Elías Alvarez en su formulación del Proyecto de Aula es mucho más preciso, habla exclusivamente de las plantas medicinales; mientras que, el proyecto del profesor Rubén Guamán es más complejo y plantea dos momentos (ver anexo 12): El

primer momento consiste en un resumen que prevé actividades, los recursos, los responsables, el tiempo y lugar; en un segundo momento, están las subactividades seleccionadas por competencias e indicadores, de acuerdo a las áreas: Lenguaje, Matemáticas y Ciencias de la Vida. Por ejemplo las siguientes subactividades que corresponden al área de lenguaje, momento en que los alumnos inician los primeros contactos por escrito con el kallawayaya:

- Tomamos acuerdos previos y lo anotamos en un cuaderno
- Socializamos la información recogida
- Escribimos una invitación a la J. E. (Guamán 2002).

Estas subactividades concuerdan con el área de Lenguaje y para esto ha construido la siguiente competencia: “Lee diversos tipos de textos en diferentes situaciones de comunicación, apropiándose de las características fundamentales de lenguaje” (Ibíd).

A diferencia de los anteriores proyectos o planes curriculares, este proyecto de aula es el más específico, en que realmente se construyen los saberes, es la realización del currículo en la práctica. En este ámbito, se distingue a los profesores que no siempre repiten los mandatos de “arriba” (autoridades educativas), aquí está la creatividad y dinamismo que imprimen para desarrollar un currículo diversificado.

5.2.3 Los materiales educativos

Los materiales didácticos y textos usados para la enseñanza de plantas medicinales, en estas escuelas fueron muy reducidos, en Chacarapi se habrían usado los siguientes materiales: módulos del primer ciclo del nivel primario y un texto sobre las plantas medicinales elaborado por Federación Única de Mujeres Campesinas del Altiplano Sur (FUMCAS). En el nivel secundario, el profesor Valentín Bautista no menciona material o experiencia alguna que le haya servido para realizar el trabajo investigativo con los alumnos.

El texto de FUMCAS, muestra indicaciones y recetas sobre cómo preparar medicamentos a base de plantas medicinales, como algunos jarabes y pomadas. Según el profesor Rubén Guamán es un texto básico y guía, aunque algunos datos no concuerdan con los saberes kallawayas, por ejemplo, en el texto no menciona sobre el cuidado del sol, solo indica las horas (6-10 am. y 4-6 pm.). Otros materiales similares no he podido encontrar en estas escuelas. Hay diversas investigaciones acerca de la medicina kallawayaya y están orientadas a un público académico y no precisamente para niños del 1º ciclo del nivel primario, probablemente pueden ser usadas en secundaria, pero también hay que lamentar que no se hallan en las mismas escuelas. En la

biblioteca de Charazani se encuentran algunos ejemplares de Ina Rösing, Enrique Oblitas y de Joseph Bastien.

En los módulos 2 de *kipukamana* (matemáticas) y 7 de *qillqakamana* (lenguaje) existen temas relacionados a las plantas medicinales. En el primer módulo, se muestra cómo los alumnos conversan con un comunario acerca de las plantas y recogen las plantas. En el segundo, nuevamente aparecen los diálogos entre una persona mayor de la comunidad, quien es abuelo del alumno Waskar, hablan sobre las enfermedades como la tos y cómo se puede curar con *wira wira (Culcitium canescens)*. Estos módulos sirven de guía, así la presencia de los comunarios, en los diálogos con los alumnos, sugiere que en las planificaciones de aula se tomen en cuenta a las personas que saben sobre las plantas medicinales. La aplicación en aula de Chacarapi, sólo se encontró algunas botellas plásticas desechables con poca agua y lana de oveja, donde se encuentran sembradas semillas de haba, este tema de crecimiento de las plantas forma parte del módulo.

Otro material disponible para profesores es el tronco común, “nuevos programas de estudio de la Reforma Educativa”, que expone las competencias por ciclos y por áreas para el nivel primario. El trabajo de los profesores consiste en encontrar las relaciones que existen entre los temas de los módulos con las competencias de área, como dice el profesor Rubén Guamán: “Esas competencias son generales, y para esto, de una actividad tengo que sacar otra competencia” (Entrevista, RG: 3-10-2002). Estos materiales contienen actividades del tronco común y algunas adecuaciones, asimismo, su uso induce a la imitación y copia por parte de los profesores.

Los elementos materiales usados son otros dispositivos que condicionan el aprendizaje. En la escuela de Chacarapi he podido observar lo siguiente: hay trece botellas de plástico colgadas en la pared, preparadas para sostener cremas dentífricas, un cepillo, en algunos un jaboncillo y una toalla pequeña que cuelga del envase. Otras están en el estante de libros, junto a los módulos de la Reforma. El profesor dice que “usan para ducharse, estos días no están usando por el frío” (CC2: 56). A pesar que los alumnos saben qué plantas sirven para curar el dolor de los dientes y cómo se originan estas enfermedades, en la escuela con estos materiales se los orienta hacia el olvido de los saberes previos.

6. Desarrollo de procesos educativos en aula

6.1 Primer caso: Recojo y transformación de plantas medicinales en pomada (escuela de Chacarapi)

En la Escuela de Chacarapi, en la gestión 2002, el profesor, el kallawayaya y los alumnos han realizado una interesante experiencia sobre las plantas medicinales en aula. Esta experiencia realizada en Chacarapi no se observó directamente, de ahí que se decidiera reconstruirla sobre la base de entrevista a alumnos y el profesor, al Kallawayaya y también consultando el mismo documento proyecto de aula que los profesores tienen elaborado.

Uno de los productos medicinales que ha quedado como muestras de estas actividades es la llamada “pomada balsámica”, que la tienen guardada dentro de una botella plástica desechable, la cual está colgada en el muro oeste del mismo curso donde pasan clases los alumnos. Esta pomada es de color verde y bastante sólida, requiere fuerte calor para ser derretida, es extracto de plantas, mezclado con grasa de oveja negra, es una medicina para el reumatismo.

El proyecto inició con una carta de invitación dirigida a Don Jaime, quién entonces ocupaba el cargo de Junta Escolar y también es un Kallawayaya. Esta participación de un comunario en las actividades escolares coincide con las indicaciones del modulo 2 de matemáticas para el primer ciclo del nivel primario, en que prevé llamar a una persona mayor de la comunidad para ir a recoger las plantas (MDH 1996b: 39).

La Junta Escolar habría acudido a la escuela a dialogar con el profesor y con los mismos alumnos y así coordinaron las actividades, inicialmente con el profesor, como manifestara esta autoridad escolar:

Solamente hemos hablado, no hemos hecho una planificación, sino que hemos hecho de forma verbal que vamos a pasar, pero ¿no?, cuando ya estábamos en el curso ya, hemos hecho también la práctica y como teoría, hemos escrito en pizarra, también han conocido las plantas en forma práctica. La preparación he enseñado la cantidad, porción todo eso (Entrevista, JCh: 22-04-03)

La teoría y práctica mencionada puede que evoque a la capacitación que el propio Don Jaime habría recibido de otro Kallawayaya: “Luego pasé cursos, trabajo con Don Hilarión, él sabe bien y él me enseñó algunas cosas y he profundizado”⁶⁵ (CC2: 69). Estas referencias dan a entender que la enseñanza de la medicina kallawayaya está

⁶⁵ De acuerdo a ECLat (Intercambios Culturales Latinoamericanos), sigla en francés, esta organización, conjuntamente con botánicos, sociólogos y antropólogos, ha realizado unos materiales pedagógicos que explican la práctica de la medicina kallawayaya, los cuales son utilizados para realizar talleres y conferencias y Don Hilarión es uno de los promotores de la medicina kallawayaya (ECLat 2003).

adoptando metodologías modernas en la transmisión de saberes propios. Eric Latil (2003) habla de unos materiales sofisticados (tablas) que habrían preparado para capacitar a los jóvenes kallawayas en Pampa Blanca. No conozco con precisión estos métodos, seguramente el traslado de estos materiales y métodos a la escuela no tendrían mayores dificultades.

a) Recolección de plantas

Posterior a este primer encuentro entre los tres actores: profesor, junta escolar y alumnos, después de ponerse de acuerdo sobre lo que se realizará durante el proceso de conocimiento de las plantas medicinales, una de las primeras actividades más importantes habría sido la salida al campo.

- De la Escuela salimos al campo a conocer los recursos naturales de la comunidad y preguntamos al J. E. ¿Cuáles son nuestros recursos naturales? Y lo anotamos en nuestro cuaderno.

- Socializamos nuestros apuntes (Guamán 2002).

El recojo de las plantas medicinales habría sido desde las 8 de la mañana hasta las 2 de la tarde. Según FUMCAS, por ejemplo, hay horas precisas en que se puede recoger las plantas medicinales: 6-10 de la mañana y de 4-6 de la tarde (1996: 7-8). A este mismo se refiere el profesor Rubén Guamán, que es mejor hacerlo durante la madrugada y no por la tarde⁶⁶.

Los alumnos de Chacarapi han recogido las plantas de día y el sol ha tocado a las plantas y de acuerdo al profesor Rubén Guamán, la recomendación de Don Jaime habría sido lo siguiente: “bueno entonces no hay que hacer tocar con el sol en el secado” (CC2: 26).

Se sabe que el sol no debe tocar las plantas, de lo contrario su poder curativo disminuye y aquí se descuida este detalle, de ahí que la manipulación de las plantas medicinales, en comparación con los Kallawayas, difiere. Los médicos lo hacen personalmente, o son sus hijos o su esposa la que recoge, pero cumpliendo estrictas medidas en el cuidado de plantas.

Las manifestaciones de los kallawayas de alguna forma se complementan con las expresiones de Luis Guirault:

Las plantas, cualesquiera, no deben ser arrancadas sin necesidad, salvo casos urgentes. No se debe desparramar las plantas recolectadas en el terreno mismo. No hay que dejarlas caer al suelo. Las plantas no deben ser

⁶⁶ La razón que da el profesor es que en las tardes ya las plantas es “tocados” por las “chullpas” y así ya no tendría el efecto medicinal (CC2: 26).

subestimadas, sobre todo no se deben echar los restos después del uso medicinal en lugares donde la gente suele transitar (1987:34).

En la concepción de los kallawayas estos cuidados en detalle son parte de su profesionalismo, es la manifestación de la cosmovisión propia de respeto a un ser vivo.

Existe también una fecha anual en que se puede recoger las plantas y es el Viernes Santo, en el mes de abril, debido a que las plantas en este tiempo alcanzan su máximo crecimiento y en los meses siguientes empiezan a secarse. La fecha indicada no parece ser casual, forma también parte de la curación simbólica, una relación entre la muerte y la vida, como dice Claudia Rababoldo:

Los kallawayas afirman que la mayor parte de las hierbas medicinales de la región se recogen en época de Pascua, porque 'la muerte y resurrección de Cristo da más fuerza, más poder curativo a las plantas'.

.....
En realidad, en la Semana Santa ya deben haber recogido las plantas para que se las pueda consagrar en la noche de Pascua de acuerdo a un antiguo rito transmitido de una generación a otras (1996:93).

Esta situación, en abril del 2003, no se observó en Curva⁶⁷, pero sí se dio bastante reverencia al cuerpo de cristo que se trasladó desde la casa del Secretario General a la Iglesia. La única planta que cubría el sepulcro de cristo era el **arayan**, que según dijeron, su cualidad medicinal es "destemplar", por ejemplo, el dolor de dientes afectados por el calor o el frío.

b) El espacio recorrido para el recojo de plantas

Otro aspecto que se debe señalar en la recolección de plantas son los espacios recorridos para ubicar las plantas. Los alumnos habrían recorrido una distancia aproximada de dos kilómetros de bajada hacia el este, entre la comunidad de Chacarapi y Chari, un lugar de pendiente. Los kallawayas suelen recoger sus plantas de los lugares donde no transitan personas ni animales, además de diversas regiones de Bolivia y de otros países, como afirma Claudia Ranaboldo: "Durante sus viajes recoge las plantas más útiles para sus curaciones, las deja secando a algún encargado y pasa a recogerlas después de una temporada" (1996: 92).

Los niños de Chacarapi enfrentan esta dificultad, no pueden acceder a los diversos microclimas y regiones diversas, en donde crecen las plantas medicinales y sólo logran conocer los lugares próximos a la escuela, donde también hay plantas. Aquí otra vez se pierde la calidad de las plantas, de sus poderes curativos.

⁶⁷ En estos días se realizan los preparativos y traslado del cuerpo de Cristo y de la Virgen a la iglesia antigua de la comunidad, toda la comunidad se concentra en esta fiesta, se toma, se reza, se vela y se come en forma comunitaria (CC3: 27).

Volviendo a la experiencia del recojo de las plantas por parte de los alumnos de Chacarapi, de acuerdo a las expresiones de Don Jaime Chura, los alumnos estaban en la libertad de tomar todas las plantas medicinales habidos en el camino: “Han recogido... todo han recogido, yo les decía ‘recojan las plantas lo que puedan’” (Entrevista, JCH: 22-04-03).

La estrategia de enseñanza que emprende la Junta Escolar es diferente a los que tradicionalmente se hace dentro del aula, el “recojan lo que puedan” ciertamente son palabras que difieren respecto a “copien esto y repitan”, esto significa salir de los marcos de la inducción tradicional de la enseñanza, pero fundamentalmente, esta forma de enseñar acude con mayor fuerza a los saberes previos que tienen los niños acerca de las plantas: “El niño lleva consigo a la escuela experiencias, habilidades y conocimientos preescolares y extracurriculares, los cuales son justamente idóneos para enriquecer la enseñanza de Ciencias Naturales” (Dietschy 1989:23). Como es un trabajo en grupo, durante la caminata los alumnos libremente habrían ubicado las plantas, las que conocen y otras que no las conocen, también habrían recordando el uso que dan sus padres a las plantas.

Cualquier planta (han recogido) y otros también conocían, ah, sus papás utilizan, entonces al final los niños les decían ¿para qué usas esto?, ¿conoces?, ‘sí, mi papá utiliza esto, sabemos tomar mate’ decían. ¿Para qué saben tomar? Entonces, otros sabían, para que era bueno, entonces, pero otros tampoco no sabían (Entrevista, JCH: 22-04-03).

Esta experiencia de aprendizaje al aire libre es por demás interesante, permite interactuar entre alumnos para enriquecer sus propios saberes, el medio facilita bastante el aprendizaje y es muy significativo, como me sucedió en la escuela de Chari, el día 22 de julio por la tarde. En la mañana los alumnos y el profesor habían trabajado con plantas medicinales en aula, dibujaron en sus cuadernos y explicaron para qué servía cada una de ellas. Se nombró a una planta llamada **Chuqri keilla (Eupatorium)**. Por la tarde, mientras cruzábamos todos (alumnos y profesores) el río, saliendo de la escuela, por detrás de los alumnos, se consultó al profesor Javier López ¿cuál era ese **Chuqri keilla** que los alumnos mencionaron en el aula? y da unos tres pasos, se inclina cerca de las piedras grandes y del medio muchas plantas recoge un manojo de la planta indicada, tiene hojas verdes acorazonadas, las puntas ya están secas y también sus flores azules. “Esto sirve para parche, se machaca y se aplica. También sirve como jumento; hay que hacer hervir y con trapo negro o azul oscuro se coloca al agua caliente y exprimiendo se pone al lugar golpeado como tres veces” (CC1: 43).

Esta es la diferencia de aprendizaje, en aula donde sólo se observan los cuadernos, se escriben, se leen y la enseñanza se produce en el cuarto encerrado, aislado de la naturaleza; mientras que aquí se aprende estando en el medio donde viven las plantas medicinales, y aquí se puede observar el color de las flores, su forma, se puede tocar, se puede sentir su sabor, se conoce también el lugar donde crecen estas plantas y mucho más con la ayuda del Kallawaya.

Tanto en el trayecto del camino y en los lugares donde están las plantas, se han convertido en espacios intensos de aprendizaje, incluso los momentos de descanso, como la hora de la merienda, ha sido aprovechado para continuar aprendiendo, en este momento los alumnos habrían mostrado la cantidad de las plantas que cada uno ha recogido, comunicó lo que sabe, de esta manera los saberes se ha compartido entre todos (RG y Alumnos: 8-10-2002). También es importante la presencia de Don Jaime Chura, quien en estos espacios de reunión habría aclarado las dudas y enseñado las nuevas plantas.

Registrado en quechua	Traducción
RG: ¿Ima nispata riqsichiwanchisqa?	RG: ¿Qué diciendo nos ha hecho conocer? (Junta Escolar)
N: Payqu (Chenopodium ambrosioides)	N: Payqu
NN: Kay sutinqa nispa	NN: Este es su nombre diciendo
RG: Ya ¿chaymantari? Paykunachu, mana riqsisqanchista juntakuna kay sutinqa, kay pallaychis nispa willawanchis	RG: Ya ¿y después? ellos, lo que no conocíamos, las juntas, este es su nombre, recojan esto diciendo nos ha informado
NN: Nispa	NN: Diciendo
RG: ¿Chaymantari?	RG: ¿Y luego?
N: Kayta pallaychis nispa.	N: Recojan esto

Fuente: Escuela de Chacarapi, profesor RG y Alumnos: 8-10-2002

Este es el rol desempeñado por la Junta Escolar, esta situación está prevista dentro de las normas de la Reforma (MECyD 2001k), en que se prevé que los profesores deben proponer a la Junta Escolar criterios y estrategias para el desarrollo curricular. En esta experiencia muestra que la Junta Escolar también puede facilitar la transmisión de saberes propios, en este caso sobre cómo se practica la medicina kallawaya.

c) Selección de las plantas medicinales

Las plantas recogidas en bruto requieren su selección, los alumnos de Chacarapi habrían realizado esta tarea acompañados del profesor y de la Junta Escolar (RG y Alumnos: 8-10-2002). La separación de las plantas se realiza según las partes blandas

y duras (FUMCAS 1996: 9), como ser tallos, semillas y raíces; las partes blandas están comprendidas por hojas y flores. También pueden ser seleccionadas por el tipo de planta y su utilidad. De esta manera se tienen disponibles las plantas para la preparación medicinal.

d) Secado de las plantas

Posterior a esta selección de las plantas viene el secado, esa fase tiene que ser en sombra y al aire libre, los alumnos recuerdan cómo han ido agrupando las plantas.

Registrado en quechua	Traducción
RG: Ya, chaymanta narqanchis, ¿ima qurakunata warkhurpanchisqa?	RG: Ya, después hemos hecho ¿qué plantas hemos colgado?
NN: Pinuta (Pinus sylvestris)	NN: Pino
RG: ¿Chaymantari?	RG: ¿Después?
NN: Iwucaliptuta (mencionan otras plantas más)	NN: Eucalipto (mencionan otras plantas más)
RG: ¿Chaykuna maypiña kachkanqa?	RG: ¿Esos dónde están?
N: Jaqaypi, ukhupi (señalan el aula del lado).	N: Allá adentro (señalan el aula del lado)

Fuente: Escuela de Chacarapi, RG y Alumnos: 8-10-2002.

Estas plantas ya secas, en el mes de julio de 2002, las he podido hallar en un aula de la misma escuela, están seleccionadas, amarradas con hilos y por manojos, se encuentran colgadas boca abajo a una altura de unos dos metros, penden de unas cuerdas que cruzan horizontalmente de una pared a otra. Este espacio contiene un olor a plantas, predominantemente a menta, eucalipto y a muña (ver Anexo 15).

Respecto a este secado, según la Federación de Mujeres (FUMCAS 1996: 9), hay algunas partes de las plantas que se pueden secar al sol, como las semillas, troncos y raíces, en trocitos durante la mañana y la tarde, sin hacer tocar con el sol de medio día y también recogiendo por la tarde. Los kallawayas conocen otros secados especiales, como es el plato de barro sobre el fogón. Este proceso no se habría realizado en Chacarapi. Solo colgando a las plantas medicinales boca abajo.

e) Guardado de las plantas

En cuanto al guardado de las plantas ya secas, se puede hacer en sobres de papel, plásticos, botellas y también en ollas de barro; en la escuela se acostumbra colocar nombres escritos y pegados a estos recipientes que contienen las plantas ya secas, aunque esto no sucedía en los antiguos kallawayas, debido a que no solían usar la escritura.

En esta experiencia de Chacarapi se evidencian varios elementos críticos los que pueden conducir a pensar cómo los saberes sobre las plantas medicinales empiezan a modificarse, cuando este saber se lleva a la escuela. El cuidado del sol, las horas de recojo y el acceso a los espacios donde crecen las plantas son las primeras dificultades que aminoran, disminuyen la cualidad curativa de las plantas. Esta práctica de saberes no se equipara con la práctica kallawayaya. De ahí la pregunta si ¿la escuela fortalecerá o empobrecerá los saberes medicinales kallawayas? Aunque la esperanza es que los propios alumnos asuman un afecto positivo, valoren los saberes ancestrales y que extracurricularmente puedan poner en práctica y cultivar mucho más esta cultura propia.

f) La elaboración de la pomada balsámica

En la escuela de Chacarapi llaman “pomada balsámica” a un crema preparado por los alumnos, el profesor y Don Jaime Chura (ver Anexo 15). Tal como he podido conocer.

La pomada hemos hecho después, primero, una vez que hemos llegado, al día siguiente hemos seleccionado las plantas, después de seleccionar hemos deshojado, quitado todas las hojas para moler, después así, hemos medido en puños, cada puño tenía diez gramos, entonces después de medir, hemos salido, hemos mezclado todavía la planta,... (Entrevista, RG: 3-10-2002).

Los kallawayas para calcular el peso o el tamaño de las plantas no usan sistemas modernos de medición, generalmente lo hacen con las manos y las medidas que más se conocen son: “*jach’i*” (una pizca con dedos), “*phuqtu*” (puñado) y no las balanzas en que se miden por gramos y miligramos. De acuerdo a Sagaseta (1996), describiendo el uso de plantas medicinales en el Valle Alto de Cochabamba, provincia Tiraque, menciona las diversas medidas que con frecuencia se suelen usar en la medicina herbolaria: cogollos tiernos, tronco, flores, cabezas, ramita, pedazo, tamaño de un dedo chico, un dedo grande. Estas medidas están relacionadas a las partes de las plantas y a las partes de la mano. Las informaciones que proveen por gramos es la de FUMCAS (1996:4) y menciona que la pizca es de 2 gr., y el puñado de 10 gr. En estas informaciones se puede observar el uso del cálculo cualitativo y cuantitativo. Al interior de las comunidades es más bien cualitativa, medidas más aproximadas; mientras que la matemática occidental se centra en la precisión y para ello se cuentan con instrumentos de medida como las balanzas.

El preparado de esta pomada, tal como cuenta el profesor Rubén Guamán, consiste en mezclar de todas las plantas, se las muele y amasa en el batán, se coloca en la olla para cocer en el fogón, se agrega un poco de agua, miel y finalmente se exprime para luego vaciar en las pomaderas (Entrevista, RG: 3-10-2002).

Durante este tiempo de preparación de la pomada no aparecen los alumnos, es más probable que más bien observaban todo el proceso de elaboración y el kallawayá era quien procedía, como dice Rengifo: “los campesinos muestran su saber, no enseñan” (1991: 105).

Esta ha sido la primera práctica que han realizado paso a paso y después de más o menos de seis meses de esta experiencia los alumnos manifiestan, consultados si ya son capaces para realizar las pomadas solos: *Manaraq* (todavía), *Nicesitakunraq* (se necesita hacer todavía) (RG y Alumnos: 8-10-2002), es decir, se requieren más experiencias de elaboraciones para que paulatinamente los alumnos se apropien de esta práctica.

6.2 Segundo caso: investigación y experimentación con plantas medicinales (Segundo medio de Curva)

Esta singular experiencia realizada, en la Unidad Educativa de Curva, por los alumnos de Segundo Medio (2º año del I ciclo del Nivel Secundario), es por demás interesante ¿cómo los alumnos han creado sus propias estrategias de aprendizaje sobre las plantas medicinales? No sólo han recogido la información de textos escritos, han consultado a sus papás, sino también han procedido a probar y constatar los efectos curativos de las plantas.

Hasta ahora el Nivel Secundario no ha ingresado al programa de transformación de la Reforma Educativa y aun desarrollan los contenidos por asignaturas y cada una cuenta con un profesor asignado. El profesor Valentín se ha hecho cargo de dos materias, según lo que he podido observar: lenguaje y filosofía. Entonces, para desarrollar el tema de las plantas medicinales aprovecha las horas designadas a la materia de lenguaje, el periodo es de 45 minutos y el proyecto duró tres trimestres.

Entonces el profesor les habría propuesto a los alumnos trabajar con las plantas medicinales en la materia de lenguaje y como producto de ello era elaborar un libro, considerando que los jóvenes conocían los saberes sobre la medicina kallawayá y que no les era un tema ajeno. Como el mismo profesor Valentín cuenta:

... lo parecían con bastante sentimiento ellos, lo quieren, lo que tienen ellos en el contexto, ya, entonces, no es ninguna obligación para ellos, es una necesidad que necesitaban siempre algún día tenerlo, entonces en ellos ha despertado bastante esto, o sea que esa actividad gusta de ellos, no es ninguna obligación no dicen, “hay yo tengo que cumplir tarea duro es”, no. Hacen con ganas los muchachos, como es de ellos, entonces bastante interés hay en ellos (VB: 3-11-2002).

A principios del mes de noviembre de 2002 todavía no tenían concluido el libro propuesto, los alumnos le traían una hoja escrita a máquina en ambos lados. Pude ver

y leer uno de estos trabajos, era de una alumna, hablaba de **qhanapaqu** (no se identificó) y posterior al texto escrito llevaba un dibujo de una planta, pintada las hojas verdes y flor amarilla (ver anexo 14). En estos textos se pueden observar algunas características comunes, como: el tamaño, las características, lugar donde produce, para qué sirve y cómo se pueden preparar las plantas. Pero lo interesante está en que se recuperan los saberes de los kallawayas, sobre los efectos curativos de estas plantas, esta fuente es importante porque ellos han probado muchas veces para cerciorarse de la cualidad de las plantas.

El rol del profesor era leer, corregir la redacción de los alumnos y las devolvía a los alumnos para que mejoraran la escritura. Finalmente habrían escrito, cada uno de los alumnos, aproximadamente como dos hojas en papel tamaño oficio: “Creo que tenía cada uno dos, ahorita no me recuerdo, pero aproximadamente unas diez hojas, diez hojas o más” (Entrevista, JC: 17-04-03). En realidad no era un libro, sino un texto aproximadamente de unas diez páginas. No encontré el texto terminado, según los alumnos, el profesor Valentin lo llevó a La Paz para hacer colocar la tapa, pero él mismo no regresó para la siguiente gestión 2003.

Este aprendizaje de las plantas medicinales y mediante la estrategia del proyecto de aula fue dinámico de manera similar al de Chacarapi, es un intento de aproximación hacia la metodología cotidiana, la cual puede promover aprendizajes mucho más significativos, como sostiene la Reforma: “las personas aprenden mejor y más rápido cuando realizan una actividad. La experiencia cotidiana proporciona materia prima para la actividad del aprendizaje” (MDH 1996c: 13).

La investigación⁶⁸ fue realizada individualmente, cada cual habría elegido, libremente, las plantas que deseaba conocer más a profundidad. Julián Cusue ha investigado sobre dos plantas: **qamasaire (Nicotiana glutinosa)** y **ajenjo (Artemisia absinthium)** (Entrevista: 17-04-03), y Vitalio Paye sobre la planta **qata (Gentianella)**:

VP: Yo he investigado con mi papá, mi papá ya con toda hierba ya sabe ¿no?. Pero en mi imaginación yo quería saber de esa medicina, de eso... eso le he consultado a mi papá, pero según lo que me ha dicho para esa enfermedad bien, pero no había sido eso, pero, haciendo la prueba no hace efecto siempre. Y bien amargo es además es medicina, no tomar tanto también y siempre he aprendido, por gramos ¿no?. Como papa produce eso, esa medicina, tiene su raíz, su hoja no sirve, mas efecto da su raíz siempre. Con eso más que todo, conocer la medicina de esa planta y para qué enfermedad siempre es bueno, es medicina, ese aprendido también y donde puedo encontrar esa hierva, no hay por aquí. Por el cerro nomás hay eso, en

⁶⁸ Esta búsqueda de información por parte de los alumnos se adecua a los “métodos científicos” a los cuales se refiere Anette Dietschy que consisten en: “observar, clasificar, hacer preguntas, comunicar, experimentar, interpretar los resultados y otros” (1989: 53).

las lomas dentro de la paja hay, sí. Su hoja seca después de vuelta se vuelve otra vez, no se pierde, si puede perder de qué podemos, encima de la tierra, es, es medicina. Eso es como nuevo he aprendido. De esa medicina (Entrevista: 16-04-03).

Aquí se produce la interacción entre el padre (kallawaya) y el hijo, pero en una situación muy distinta a la de los viajes, pero finalmente un acercamiento al tema de las plantas medicinales⁶⁹. En este proyecto de investigación de las plantas, el hijo consulta al padre y recibe información, pero no satisfecho con esa información continúa buscando más evidencias, de ahí que diga: “pero no había sido eso”, pone en duda los saberes de su padre. El joven Vitalio incluso habría observado el ciclo de vida de la planta **qata** para saber cómo es en el tiempo seco y lluvia, conoce el lugar de ubicación, las partes de las plantas y su poder curativo.

Tanto Vitalio, Julián y el profesor Valentín cuentan que para estar seguros de los hallazgos de la información han tenido que poner a prueba las cualidades de las plantas, una forma de confirmar o rechazar los datos obtenidos de los Kallawayas, como se verá enseguida.

a) La estrategia de la prueba

Esta forma de realizar la prueba en aula es novedosa en el marco de la concepción escolar. En esta parte, los alumnos no hacen más que rememorar las formas de investigación que realizan los Kallawayas para verificar las cualidades de las plantas. Si bien han recogido bastante información sobre las plantas, también vieron pertinente poner a prueba el valor curativo de las plantas, con la participación de todos los compañeros de curso y en presencia del profesor. Esta parte indica Julian Cusue: “Sabemos traer esas plantas nosotros, plantas sabíamos recoger y luego, yo sé llevar en termo agua hervida, sé preparar” (Entrevista: 17-04-03).

Un caso que han experimentado todos los alumnos es el caso de la enfermedad del profesor Valentín Bautista, quien se habría enfermado con una tos y con bastante inflamación de la garganta. Vitalio Paye cuenta cómo cada uno ha preparado una medicina con plantas para curar al profesor y empezó con uno de ellos:

VP: Aparte, aparte hemos hecho, y cada uno, pero algunos sabían que era curativo siempre, pero algunos no también ¿no?. Por eso hemos analizado todavía, esa vez se ha enfermado con tos, el profesor Valentín.

.....

⁶⁹ La escuela ha roto la dinámica de transmisión de los saberes de la medicina kallawaya, por consiguiente, ahora se puede decir, que corresponde a la primera acercarse hacia la comunidad y ayudar a los alumnos en el reconocimiento de los saberes locales.

LN: Ya

VP: Y hacíamos una prueba ¿no?, y discutiendo también en el curso ¿no?. Otros decían “estos le hace efecto, esto le hace”. Haber cual más hace efecto, de eso tos. Cada uno preparábamos y el profesor un tarde tomaba, “más peor estoy, por qué no me está curando”, decía. Pero de un alumno nomás ha tomado y de ahí hemos dado ya igualmente discutiendo también, “esto es bueno” diciendo mis compañeros discutían y hemos entrado en acuerdo “este daremos, este eucalipto y pino, con azúcar quemado daremos, cómo da efecto”. Casi de todo hemos analizado, “esto debe ser”, algunos siguen oponiendo, “este es bueno, este es bueno”, pero nosotros ya mayoría oponemos de estas medicinas de eucalipto y pino y azúcar quemado con eso. Puede tomar también puro, hay que endulzar ¿no?, y ya eso hemos dado ¿no? “Para dormir profe esto vas a tomar” y eso azúcar quemado mas hemos dado y “eso puedes, como dulce puedes masticar o puedes nomás” hemos dicho y al día siguiente, “ya estoy mejorando así”, en eso mas hemos analizado esos eucaliptos ¿no?, eso siempre es bueno, sí. Se ha mejorado, “ya estoy mejorando”, ya, al día siguiente “seguí nomás profe para dormir, en vez que te desayunes mas bien ese tomá en mate en desayuno” y con esto ha mejorado. Hemos comprobado, con esto discutiendo, así ¿no? Pero algunos compañeros no querían que era efecto estos, después todavía. Había sido eso siempre (Entrevista: 16-04-03).

Esta prueba de las plantas medicinales puede variar de una persona a otra, los kallawayas saben que no todos los cuerpos tienen la misma reacción a los mismos medicamentos y en la misma proporción, dicen que de un “cuerpo” a otro varía, unos son “débiles” y otros “fuertes”. Está claro que para aplicar a personas enfermas, primero se tiene que tener suficiente información y, posteriormente, proceder a la mezcla de plantas, calcular las proporciones y el tiempo de administración. Porque se sabe que hay plantas que son bastante nocivas, hasta las mismas plantas medicinales en proporciones mayores a la medida indicada pueden producir efectos nocivos, tal es el caso de la “cola de caballo”, según Don Max, consumida en cantidades mayores a ocho o diez gramos produce la ceguera.

Al final de esta experiencia de investigación, la mayoría de los alumnos están convencidos que las plantas estudiadas y probadas son las indicadas para tratar la enfermedad de la tos, como la del profesor Valentín. Esta conclusión no es una verdad absoluta, requiere más pruebas y con distintas personas.

b) La evaluación de los saberes adquiridos

Finalmente, este nuevo aprendizaje fue aprobado por los propios kallawayas, quienes habrían sido invitados por los alumnos y el profesor para que presencien la exposición, tipo feria, de trabajos realizados por los alumnos. El alumno Vitalio Paye (Entrevista, VP: 16-04-03) indicó que la evaluación se realizó trimestralmente, la cual consistió en exposición mediante papelógrafos y las plantas.

... eso han expuesto aquí los alumnos delante de sus papás, delante de las juntas, delante del director, delante de sus compañeros, o sea, en conjunto han expuesto toda esa actividad que hemos hecho (Entrevista, VB: 3-11-2002).

LN: ¿Quiénes estaban ahí?

JC: Otras gentes, kallawayas de esta población, kallawayas ¿no?
.....

LN: ¿Qué les decían?

JC: “Está bien” nos decía, entonces con mucha confianza nosotros ya sabemos (Entrevista: 17-04-03).

Esta presencia y aprobación de los kallawayas les dio mayor confianza en la adquisición de este nuevo saber. Estos son los primeros pasos de cómo se puede aprender en la escuela.

El sistema de conocimiento de estos herbolarios consiste en experimentar las plantas, ya sea en su mismo cuerpo o en los enfermos tratados. Es más seguro que no experimenten una solo vez, sino repetidas veces y con diferentes “cuerpos” de enfermos. Una vez que están muy seguros de estos hallazgos los guardan celosamente en su memoria o a veces comparten entre los kallawayas en reuniones o en encuentros especiales y van intercambiando los nuevos hallazgos⁷⁰, las cuales nuevamente los oyentes tienen que experimentar. De manera que, el saber kallawayaya no es precisamente una construcción individual, sino una construcción colectiva.

c) La creación del jardín botánico

En la Unidad Educativa de Curva, dentro de los espacios de la escuela, existen parcelas pequeñas, algunas de ellas se encuentran sembradas de lechugas y cebollas y otras están en descanso. El nombre que normalmente reciben estos espacios es el de “huerto escolar”, pero ahora en el contexto de las comunidades kallawayas empieza a denominarse como Jardín Botánico.

En Chacarapi habían destinado un espacio dentro de la escuela para sembrar las plantas medicinales, el lugar es más o menos de unos 12 por 4 metros, a cielo abierto, ubicado al lado sur de las aulas donde normalmente pasan clases los alumnos y cuenta con una puerta de ingreso. En el mes de julio del 2002 aun no tenían sembradas las plantas debido al intenso frío y el tiempo seco del invierno (CC1: 55-56).

En los meses de octubre y noviembre, del mismo año, tiempo en que ya el clima empieza ser más húmedo y de mucha niebla e incluso lluvias, en el mismo lugar del

⁷⁰ En algunos momentos, compartiendo la bebida, en los días de la Semana Santa (2003) los kallawayas compartían sus experiencias y sus nuevos hallazgos sobre la medicina.

Jardín Botánico se encontraban algunas plantitas todavía secas, como la muña. En abril del 2003, en este mismo jardín no se habían prendido las muñas, sino el ***lluch'u*** (***Rumex peruanus***), el ***qhanapaqu*** (no se identificó) y la manzanilla (***Matricaria chamomilla***). Consultado a los alumnos sobre quiénes habrían sembrado estas plantas, ellos me dijeron que fue el profesor y ellos mismos.

En Curva, el día 29 de octubre 2002, en el curso de segundo medio, en el periodo de la materia de Lenguaje, decidieron crear un jardín botánico dentro de la escuela. El tamaño de la tierra es aproximadamente de unos 8 por 3 metros, forma rectangular, la cual ha sido dividida en ocho partes, y tocó un metro cuadrado aproximadamente a cada alumno. Estas partes han sido trabajadas por cada uno, desde el removido de la tierra hasta la siembra.

En el lugar donde cavaban los alumnos han encontrado varias plantas medicinales en este lugar, tales como: la ***Salwiya*** (***Salvia Haenkei Benth***), llantén (***Plantago major L***), ***ch'illka*** (***Baccharis postrata***) y ***chanquruma*** (***Perezia multiflora***).

Registrado en quechua	Traducción
A1: Pitaq salwiyayta siq'irqupuwan	A1: Quién ha arrancado mi salvia
A: Ah, plantayta siq'irqupuni	A: Ah, he arrancado mi planta

Fuente: Curva, entrevista a alumnos de segundo medio: 29-10-2002.

Después de limpiar las parcelas cada uno va plantando sus plantas que han traído y en el momento de su siembra van dialogando, aclarando los nombres de las plantas y también su utilidad.

Santiago: Es ***kantuta***

Vitalio: Los lirios sirven para bilis

Vitalio: Esto es pensamiento para pensar, para preocupación

Vitalio: Esto se llama ***qata***, para palpitación de corazón, hay que tomar por gramos, es picante

Vitalio: ***Wira wira kallantaq*** (hay también ***wira wira***)

Santiago: Es espino, es para no orinar

A: Es para riñón

V: No hermanito (CC2: 157).

Los alumnos no sólo han traído las plantas que han investigado, incluyen otras nuevas y algunos de ellos todavía no conocen muy bien, sin embargo, Vitalio, quien conoce bastante, en el momento que plantan, les va aclarando sobre la utilidad de cada una de las plantas. Aquí se puede observar cómo, de manera espontánea, los alumnos van compartiendo en grupo, enriqueciendo sus aprendizajes. Las actividades, como ésta, inducen a la interacción entre los alumnos. Al final de este trabajo, dedicado al

sembrado de las plantas, el profesor les indica que deben completar las plantas que faltan, recomienda poner piedritas alrededor de cada una de las plantas, colocar más dentro de la tierra, que no debe repetirse las plantas y finalmente pide poner sus nombres a cada una (CC2: 159, Curva: 39-10-2002).

En el mes de abril del 2003, en Curva todavía existía el Jardín Botánico, pero esta vez con mucha hierba, pastos y dentro de las cuales sobresalían algunas plantas como lirios, hierba buena y otros. Los alumnos expresan que cuidaran y también hablaran con la nueva profesora para continuar aprendiendo sobre las plantas medicinales.

En todo este sembrado de plantas medicinales se observan que algunas no se adaptan y se mueren, mientras que otras sí. En el caso de Curva, algunas plantas medicinales que existían en el mismo lugar de las parcelas han sido extirpadas, tal vez, estas mismas hubieran resultado mejor con mayor cuidado en vez de plantar otras que no se adecuan a este lugar.

Con el jardín botánico se intenta domesticar, incluso las plantas de la región, para acercar más a los alumnos de la escuela. Este cultivo no es como la papa que fácilmente se adapta a cualquier clima, las plantas por su naturaleza tienen lugares específicos, están entre las pajas, dentro del agua, en las orillas del río, en los peñascos y en el lugar de más sombra. Trasladar las plantas, de estos espacios que son tan particulares, a las parcelas de la escuela presenta notables dificultades. Los alumnos de segundo medio de Curva han notado esta situación de las plantas que no pueden adaptarse en la escuela.

JC: Algunas plantas que bajamos de las alturas ya no crecen pues aquí

LN: ¿Solo crecen arriba?

JC: Arriba. Y otros que necesitamos ahicito nomás, no para qué (Entrevista, JC: 17-04-03).

Los kallawayas generalmente recogen las plantas del mismo lugar donde crecen las plantas. Consideran que esos lugares son poco transitados por las personas y los animales, por consiguiente, son mucho más eficaces y para prepararlas no requieren ser lavadas. Mientras que las plantas sembradas dentro de los espacios de la escuela, donde los alumnos transitan todos los días, tendrían que ser lavadas y, de esta forma, perderían su poder curativo. Esta es otra limitante que afecta a la disminución del poder curativo de las plantas.

De acuerdo a las percepciones del profesor Rubén Guamán, el propósito de la creación del jardín botánico es mas bien pedagógico, de manera que, en cualquier momento se pueda contar con plantas frescas: "Este es para preparar medicamentos, por ejemplo este tiempo, hay hartas [sic] plantas, por ejemplo, eh, es el **chaki chaki**

(no se identificó), esto ya no aguanta, esto aguanta hasta el mes de mayo nomás, pasado ya se seca” (Entrevista, RG: 3-10-2002). Si las plantas no son efectivas en la curación, entonces pierden credibilidad ¿qué sentido tiene la razón pedagógica?.

Generalmente, los kallawayas no siembran plantas que sean originarias de la región, sino otras que no son del lugar, como el eucalipto, pino, clavel, ruda, alcachofa y rosas. La domesticación de las plantas medicinales rompe con el ciclo vital de las plantas, con la cosmovisión de la cultura kallawayaya y también se cuestiona sobre la cualidad curativa. Como se mencionó más arriba, los dueños de las plantas silvestres son los *machulas*, por eso los kallawayas, cuando tiene que recoger alguna planta, guardan mucho cuidado y sobre todo respeto. El traslado de estos espacios a la escuela alteraría el valor medicinal de las plantas, según la variedad y según zona, cada planta tiene un mayor o menor poder curativo (Ranaboldo 1996:95)

Este es el conflicto que surge entre las necesidades de aprendizaje de los alumnos y el efecto curativo de las plantas. Los alumnos, de acuerdo a la experiencia de Curva y Chacarapi, pueden acceder, conocer y estudiar las plantas que están relativamente cerca de la escuela, pero no así otras plantas de la región y mucho menos fuera de Charazani. Hay que recordar que los kallawayas han combinado las plantas de diversas regiones y que no son suficientes las que hay en Charazani.

6.3 Las plantas medicinales y las áreas de aprendizaje

Un problema que plantea esta experiencia, la enseñanza de las plantas en el aula, es el conflicto sobre cómo se puede complementar los dos campos de saberes: los contenidos oficiales y ahora los saberes locales.

El Proyecto de Aula es un instrumento-puente que muy bien puede complementar estos dos campos de saberes (Tronco Común y Ramas Diversificadas), la experiencia de Chacarapi es bastante iluminadora al respecto, cómo aquí se ha planificado el proyecto por áreas con sus respectivas competencias e indicadores, las cuales reflejan con cierta especificidad los contenidos mínimos al desarrollar los saberes locales. En realidad es un instrumento que se puede adecuar con bastante propiedad para conocer y practicar el uso de las plantas.

La Reforma Educativa ha intentado realizar una revisión respecto a la relación de las áreas de aprendizaje y dice: “La realidad social y natural, objetos de conocimiento de Ciencias de la Vida, constituye el contexto para el desarrollo de situaciones didácticas de las áreas de Lenguaje y Matemática en los módulos de las cuatro lenguas: aimara, quechua, guaraní y castellano” (MDH 1999b: 17). No obstante, aparentemente, por la disposición de los primeros módulos de la Reforma, se priorizan las áreas de lenguaje

y matemáticas, mientras que el área de Ciencias de la Vida, aunque implícitamente, está considerada como el contexto sociocultural que favorece el aprendizaje de las áreas mencionadas; esta situación ilustran las páginas de dichos módulos.

Como se ha tratado anteriormente (5.1), en el contexto kallawayaya (Proyecto Educativo Indígena) las plantas medicinales están siendo consideradas como un medio, una especie de recurso pedagógico, para enseñar otros temas, principalmente la lecto-escritura y las matemáticas.

En todo caso, con la existencia de las áreas no significa que haya desaparecido la especialización del conocimiento occidental⁷¹, de manera que ésta lógica de conocimientos es la que subyace en la enseñanza por áreas y es asimilada por los alumnos como algo natural y propio de la escuela. No obstante, el saber al interior de las comunidades es mucho más integral, son campos continuos de saberes y no son precisamente seccionados. Como expresan Grillo y Rengifo, nada se siente y se piensa al margen del mundo, todo es “consustancial e inmanente” (1990: 106).

En el ámbito de la ciencia occidental, en Ciencias Naturales, se secciona a las plantas por sus partes, comenzando de la raíz hasta el fruto, sólo con el propósito de aprender de memoria los nombres y la morfología de la planta. Dentro del saber kallawayaya las formas y partes adquieren su significado, aquí se lo hace desde un criterio más bien medicinal: la raíz, el tallo, las hojas, las flores y los frutos son tratados de manera especial orientada por su uso medicinal.

El color de sus hojas, un verde pálido pertenecerá al sexo masculino, un verde más oscuro al sexo femenino. Se considera lo mismo para el color de los tallos y de las raíces. En una especie, una raíz bastante oscura implicara sexo femenino; si es más clara y de una especie afín, será del sexo masculino (Guirault 1987: 37).

En este ámbito medicinal es mucho más importante las características de formas, color, olor y sabor para saber si pertenece al género masculino o femenino, asimismo para saber si es una planta fresca o caliente, ya que distinguiendo estas cualidades de las plantas se puede saber su propiedad curativa y permitir una mezcla adecuada de las plantas medicinales.

La forma de enseñanza de las plantas desde la perspectiva del currículo oficial puede cobrar más vida, con los saberes propios de los kallawayas, lo que tendría mucho más sentido de uso práctico. De igual forma puede suceder con los cuadros didácticos que

⁷¹ La diferencia en el fondo, entre el conocimiento occidental y el saber andino, es epistemológica, los primeros funcionan sobre la base de sujeto objeto separado, mientras que los segundos una relación de sujetos (Rengifo 1991: 116).

la Reforma Educativa ha provisto a estas unidades educativas. La experiencia que cuenta el profesor Rubén Guamán es lo más elocuente: “Para explicar sobre el reumatismo les muestro el hueso (del cuadro) y la ‘*chilina*’ (tuétano) que está dentro el hueso del pie y eso queda afectado y por eso duele” (CC2: 53). Estos cuadros de distintas dimensiones, además del esqueleto humano, son bastante ilustrativos y didácticos para el aprendizaje de los alumnos.

El tema de las plantas medicinales, por lo menos, en este contexto kallawayaya, se puede constituir en el eje articulador de las áreas de lenguaje y matemáticas, de esta forma los saberes se acercarán a la forma de construcción de saberes que se realizan en los espacios comunales.

a) Área de lenguaje

Aquí inicialmente se puede tratar los diversos nombres que tienen las plantas, de acuerdo a su cualidad curativa, forma, tamaño, color, género y otros. Este es un ámbito muy interesante para analizar los nombres originarios de las plantas, lo que puede contribuir también en el aprendizaje de los alumnos, quienes están más socializados en la concepción de la cultura originaria⁷². Nombrar a las plantas en Lengua Originaria no es lo mismo hacerlo en castellano, ya que es mucho más comprensible en el nombre propio, como expresa Annette Dietschy:

... existen también una diferencia lingüística. No es lo mismo expresar algo en la lengua vernácula (quechua y aymara) que en la lengua extranjera (castellano). Las experiencias cotidianas y los conocimientos culturalmente heredados no pueden ser reproducidos mecánicamente en el idioma extranjero (1989: 27).

Una de las razones de esta necesidad de uso de lengua originaria es que las clasificaciones y caracterizaciones de las plantas responden a la experiencia de la cultura originaria, es probable que cada nombre específico responda a un tipo de clasificación que aquí no examino a fondo.

En cuanto a la escritura, en Chacarapi, no solo han escrito los nombres de las plantas en Lengua Originaria, sino también textos que indican para qué enfermedad es útil. De igual manera se puede escribir el cómo curar y los nombres de las enfermedades.

Los alumnos del segundo medio de Curva, en las exposiciones sobre temas que habían investigado, manifestaban dificultades en el uso del castellano, sobre todo cuando se quiere manejar conceptos propios de las ciencias (CC2: 185-186). Los

⁷² De acuerdo a Don Max Paye y José Mendoza, también se tendría que trabajar la recuperación de la lengua kallawayaya, como los nombres de las plantas, no solamente un léxico de la lengua, sino también la estructura gramatical propia en el uso oral.

alumnos de secundaria no han formado parte del programa de educación bilingüe de la Reforma Educativa. Pero es notable cómo usan con mucha facilidad el idioma propio y asimismo sus saberes propios.

b) El área de matemáticas

En el área de matemáticas, es posible también desarrollar, evocar los saberes ancestrales relacionados a las cantidades que se requieren conocer para el preparado de la medicina, como entiende el profesor Rubén Guamán: “Bueno matemáticas esta relacionado de acuerdo a las actividades, ya tienen que saber identificar, ahí entra la medida del tiempo, ahí esta también la distancia que hemos recorrido, después también están los conteos de plantas” (Entrevista, RG: 3-10-2002).

El sistema de medidas usadas por los médicos kallawayas ha sido el “*jach'i*, ‘pizca’ *phuqtu*, ‘puñado’ para las plantas medicinales. Al respecto dice Don Jaime Chura:

Normalmente en las medidas se usa lo que antes usaban, mi abuelo, mi papá; y no se usaban las balanzas y otras medidas que hoy los naturistas usan. Ahora usan balanzas, relojes. Para controlar el tiempo de la hervida de plantas no usamos reloj, pero si hay que controlar, hay que saber. El cuerpo es como un reloj exacto, tiene minuterero y segundero (CC2: 67).

Existen medidas propias, como lo que me indicó Don Jaime Chura también me comentó que el dedo mayor es una medida usada por los kallawayas: “Mi papá me ha enseñado que hasta cierta parte del dedo mayor es una medida buena para tomar mates, más largo no es bueno, más pequeño ya no es efectivo” (CC2: 67). Por la experiencia que tienen los kallawayas usando estas medidas propias, estas tienen su debida importancia ya que están relacionadas con los efectos curativos.

Además de las medidas de peso también se requiere conocer el tiempo, la cantidad de calor para cocer las plantas y las proporciones de los líquidos. Los kallawayas son quienes conocen las diversas medidas, con mayor precisión y detalle. En mi trabajo de campo no he podido observar los procedimientos de cálculo de los kallawayas en el preparado de las medicinas.

Dentro de la Reforma se está desarrollando la etno-matemática con el uso de la *yupana*, pero esta forma de conteo y de operaciones básicas dista bastante de los sistemas de medidas que se usan para las plantas medicinales. La denominada etnomatemática se refiere a esas medidas de cálculo que se manejan en las comunidades, generalmente son aproximadas y están relacionadas con los dedos, la palma de la mano, el puño, el antebrazo y la brazada, por lo que conozco.

Capítulo V

Conclusiones

Para entender las potencialidades y obstáculos de un currículo diversificado se tiene que situar en un contexto global, nacional y regional, de esta forma se puede comprender cuáles son las condiciones en las que se pueden desarrollar los saberes locales en la escuela.

1. En la década de 1990, el panorama político y jurídico estatal, ha empezado a modificarse, en este contexto el logro mayor ha sido el reconocimiento de los pueblos indígenas y naciones originarias en la CPE. En parte esto coincidió con la política de descentralización administrativa, la que se tradujo en el fortalecimiento de los gobiernos locales: los municipios. Estos espacios se han convertido en instancias de participación o de integración de las comunidades campesinas o indígenas hacia las políticas nacionales de desarrollo. Así, las reivindicaciones sociales se han convertido en conceptos denominados necesidades básicas y estas son canalizadas por medio de planes y proyectos municipales. Esta forma de desarrollo planificado es ciertamente nueva y ajena a la lógica de la cultura originaria.
2. El proceso de territorialización municipal desconoce las relaciones interétnicas milenarias, construidas entre los aimaras, quechuas y kallawayas. Las relaciones interétnicas no se delimitan al espacio físico territorial, sino que existen distintos planos de interacciones, como el económico con la realización de distintas ferias, las diversas fiestas regionales y mucho más la práctica de la medicina kallawayaya.
3. Los proyectos estatales elaborados han sido los PENs y el PEI en base a la lógica de territorialización municipal y núcleos educativos. Aunque el PEI ha intentado acercarse a las comunidades kallawayas, sin embargo, los resultados de la elaboración del proyecto concuerda con los PENs en delimitar las actividades educativas en el territorio del núcleo escolar, y en el tratamiento de la lecto-escritura como el problema central, tomando a las plantas medicinales solamente como un recurso pedagógico.
4. Es evidente que la práctica y saber de los kallawayas ha disminuido y esto es una preocupación central de los kallawayas y el desafío es cómo garantizar la transmisión de sus saberes ancestrales a las nuevas generaciones. Los motivos de este debilitamiento cultural están relacionados a varios factores: a)

por un lado, son los propios kallawayas que alientan a sus hijos en la idea de “superación”, es decir, dejar de ser campesinos y más bien buscar una “vida mejor”. Aquí se da un rechazo hacia la propia identidad cultural y paralelamente hay un prestigio positivo hacia la cultura occidental. Es interesante observar cómo la concepción colonial se ha estructurado en la mente de los kallawayas; b) por otro lado, está la presencia sistemática (institucional y política) de la “salud oficial”, a través de hospitales, postas, médicos y sanitarios. En la comunidad de Curva esta presencia se ha naturalizado y prácticamente convive con la práctica medicinal originaria y los comunarios están en la libertad de elegir la propia o la “oficial”; c) y finalmente, está la escuela como institución que interrumpe el ciclo tradicional de aprendizajes de padres a hijos, no permite los viajes a los niños y jóvenes escolares, los retiene, porque una de las estrategias óptimas en la formación de los kallawayas precisamente eran los viajes. En realidad existe la pérdida del control de la enseñanza de la medicina kallawayaya, en consecuencia, la disminución del número de médicos y también la calidad de la medicina herbolaria.

5. Los alumnos que asisten a la escuela, poseen diversos saberes previos, como viven cotidianamente la vida de la comunidad, en parte, conocen las causas de las enfermedades originadas por el clima y por las deidades; conocen sobre los rituales de curación y qué plantas poseen el poder curativo para una enfermedad determinada. Y estos saberes son vetas potenciales para continuar profundizando el saber kallawayaya en el aula.
6. El saber de la medicina kallawayaya es complejo, de mucho detalle y cuidado, inicialmente hay que saber el origen de la enfermedad; las informaciones sobre las propiedades curativas de las plantas, luego la mezcla de diversas plantas, tomando en cuenta su cualidad energética y de género y, finalmente, la administración para ver los efectos curativos. La medicina kallawayaya se aprende en el proceso de curación de enfermedades.
7. La construcción del saber sobre la cualidad medicinal de las plantas en las comunidades kallawayas está basada en las numerosas pruebas que se hacen administrando a las personas enfermas. Esta es una estrategia de cómo se construyen los saberes en las comunidades aimaras, quechuas y kallawayas.
8. La adquisición del saber medicinal de los Kallawayas no es ajena al contexto andino (aimara-quechua), aquí se considera como tres momentos muy

importantes, que no precisamente obedece a un proceso rígido: la elección del rayo, el proceso de aprendizaje sobre las plantas medicinales y rituales, y la posición. Aunque los jóvenes Kallawayas inician con el aprendizaje hasta conseguir la sabiduría mayor en “la mano” y no en la mente, como se entiende en la concepción occidental.

9. En las escuelas de Chacarapi y Curva, se dio una coincidencia imprevista en la implementación del uso de las plantas medicinales en la escuela, para esto, en la coordinación de los actores locales no hubo dificultades, por eso se llevó a cabo la experiencia. Sin coordinación entre las organizaciones de la comunidad y los profesores es casi inviable el desarrollo de un currículo diversificado.
10. En las metodologías empleadas, en la enseñanza de las plantas medicinales, se han identificado: a) en las planificaciones de aula, los profesores han utilizado o adaptado el proyecto de aula que la Reforma Educativa considera como una estrategia de enseñanza y aprendizaje; b) esta forma de planificación permitió: salir de las cuatro paredes del aula, realizar el recorrido por el campo para recoger las plantas medicinales y de regreso al aula desarrollar la lecto-escritura; c) asimismo, permitió que la Junta Escolar y/o Kallawayas transmita sus saberes ancestrales a las generaciones jóvenes que asisten a la escuela.
11. La escuela se caracteriza por ser un instrumento de reproducción de la cultura occidental, en el caso concreto de la enseñanza de la higiene y la salud. Los agentes que promueven esta práctica e ideología ajena a las comunidades son los profesores normalistas formados en una visión citadina, a través de métodos de control estricto y de características militares, de esta manera se reprime los saberes propios que los kallawayas tienen sobre la salud y enfermedad. Esto es el denominado currículo oculto, que a pesar de la Reforma Educativa que promueve la interculturalidad, en las “formaciones”, en los patios principales de la escuela, continua vigente la asimilación de la cultura originaria. Esta forma de transmisión al interior de la escuela y la comunidad se ha naturalizado y es percibida como normal y obvia, es la cultura escolar. Es necesario cuestionarla.
12. El prestigio y valoración de los comunarios y autoridades educativas a los profesores normalistas hace que los profesores originarios kallawayas, incluidos en la categoría de interinos, sean minusvalorados, considerados inferiores. Como respuesta a esta tipificación, éstos últimos empiezan a asumir

con facilidad las actitudes de los profesores normalistas, por lo menos en las unidades educativas de núcleo; así posteriormente hacen y repiten los mismos métodos y estrategias verticales de enseñanza en la escuela.

13. Se sabe que los kallawayas guardan un minucioso cuidado paso a paso en el manejo de las plantas medicinales, esto con el fin de conservar el poder curativo de las mismas; sin embargo, en la experiencia conocida (en Chacarapi y Curva), aparecen obstáculos, limitaciones y descuidos: descuido de las plantas en relación al sol, acceso solo a espacios cerca de la escuela y la comunidad, adaptación de plantas en espacios de la escuela, estas situaciones provocan una disminución de los poderes curativos de las plantas.
14. Los kallawayas han entendido que la escuela es una opción para garantizar la continuidad de su cultura, esto significa llevar a la escuela los saberes de las plantas medicinales y que su transmisión esté de acuerdo a una metodología próxima a la que se da de generación en generación. Esta práctica de saberes locales no se equipara con la de kallawayas, asimismo, el poder curativo de las plantas se ve desminuido y probablemente en las pruebas que realicen los alumnos no encuentren resultados satisfactorios. Este es el conflicto que se plantea entre enseñar o no las plantas medicinales en la escuela.
15. Las organizaciones comunales y los propios kallawayas están de acuerdo en transmitir sus saberes propios a sus hijos. Está claro, lo que se pretende es enseñar los saberes básicos en la escuela, son útiles y prácticos para los niños y jóvenes, asimismo, a través de esta estrategia se pretende revalorizar la práctica de los saberes kallawayas, una forma de fortalecer la cultura local.
16. Los kallawayas son reticentes a que las personas foráneas aprendan los saberes de las plantas medicinales, por eso existe una desconfianza hacia los profesores que no son de la región y saben que su presencia es momentánea en estas escuelas; sin embargo, de parte de los profesores, la actitud positiva, la apertura hacia la comunidad es lo más importante para ganarse la confianza de los kallawayas.
17. Si bien la Reforma plantea las áreas de aprendizaje, en que los conocimientos todavía son parcelados, como: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias de la Vida, Tecnología y Conocimiento Práctico, y Expresión y Creatividad. Sin embargo, pueden articularse a la enseñanza y aprendizaje de las plantas medicinales, una forma mucho más próxima a la visión holística que tienen las comunidades.

18. Llama atención que algunos saberes sean compartidos en la escuela, como el ***ukhart'akuy***, un rito de inicio de la gestión escolar, en que participa toda la comunidad para entrar en equilibrio con las deidades que ocupan los espacios cercanos a la escuela. Esto es precisamente parte del currículo diversificado, pero no es reconocido por las autoridades educativas y profesores, pasa desapercibida. Es una interesante referencia para trabajar y profundizar la cultura originaria.
19. Una de las potencialidades de los PENs y PEI es la capacidad de movilizar y por consiguiente facilitar consensos en las comunidades, en este caso, en la implementación de las plantas medicinales en las escuelas del núcleo y esto puede generar y servir de referencia para construir un currículo diversificado. A nivel de unidad educativa, por la experiencia que se conoce, el Proyecto de Aula es una estrategia que favorece a la enseñanza y aprendizaje de las plantas medicinales en aula y asimismo, permite la interacción de los actores educativos. Sin embargo, las actividades de aula tienen que estar adecuadas a los ciclos de disponibilidad de las plantas medicinales y el ciclo climático.
20. Se considera que el desarrollo de la enseñanza de las plantas medicinales en la escuela es sólo una parte del saber holístico de los kallawayas. Por tanto, la salud relacionada con las deidades queda pendiente, por ahora se entiende que esos saberes son transmitidos en el hogar y en la comunidad, sin intervención planificada de la escuela. Esta parte requiere todavía otras investigaciones para entender los procesos de fortalecimiento o debilitamiento de la cultura kallawayaya.

Capítulo VI

Propuesta

Lineamientos mínimos para el uso de plantas medicinales en aula

Para realizar esta propuesta de la enseñanza de las plantas medicinales en las escuelas kallawayas quiero recordar las solicitudes de Don Max Paye, quién me expresó que se haga un “librito” como producto de mis investigaciones en estas comunidades, que mejor que elaborar algunas páginas que sean útiles para el profesor, los kallawayas, las autoridades de la comunidad y los alumnos, y que de esta forma sean bien aprovechados los resultados de esta investigación. Respecto a la devolución de la investigación, primeramente se dará a conocer, los resultados de la investigación, a los médicos herbolarios, la Dirección Distrital y las autoridades escolares y comunales, a fines de 2004 (noviembre), para luego desarrollar las nuevas experiencias de enseñanza de plantas medicinales en la gestión escolar 2005.

Las unidades educativas donde se realizó la investigación han sido: Lagunillas de Chacarapi y San Pedro de Curva. En ambas escuelas, los alumnos del primer ciclo del Nivel Primario y en la segunda los alumnos del primer ciclo del nivel secundario, realizarán proyectos de aula con temática de plantas medicinales.

En las distintas visitas se ha conocido que estas primeras experiencias en aula no contaron con guías o experiencias anteriores que hayan sido orientadoras, se hicieron por iniciativa y creatividad de los profesores, quienes han aprovechado las sugerencias de la Reforma Educativa como ser: el Proyecto de Aula, los módulos de aprendizaje y algunas adecuaciones de los contenidos al contexto sociocultural de la región a la hora de elaborar sus Planes Curriculares Anuales.

El movimiento de los kallawayas y las mismas organizaciones comunales también han empujado a que estas experiencias se hagan realidad en la escuela. Hay que entender que la preocupación principal de los kallawayas es sobre las generaciones jóvenes que están abandonando la práctica, el cultivo de los saberes locales que se han caracterizado en la curación de enfermedades con el uso de las plantas medicinales.

Algo que todavía no está resuelto es el tema ramas diversificadas, las experiencias que se conocieron son apenas los primeros inicios y se requiere de más experiencias para continuar acumulando elementos que aporten en la construcción de un currículo

acorde a las necesidades de las comunidades kallawayas. Se considera también que un currículo nunca deja de construirse, no es estático, sino que continuamente se va modificando y es precisamente la experiencia que hay que escribir, reflexionar y sistematizar para provocar su renovación. Por esta razón, la presente propuesta podría constituirse en un apoyo y a su vez de motivación para los actores locales: Profesores, juntas escolares, comunarios y Kallawayas.

1. Justificación de la propuesta

Las generaciones jóvenes están dejando la práctica de la medicina herbolaria, de continuar así, la cultura y los saberes propios de la medicina kallawayaya se hallaría en un proceso lento de una probable extinción. Esta es la preocupación principal de los comunarios Kallawayas, quienes entienden que la escuela puede potenciar las aptitudes y sobre todo el aprecio hacia la medicina kallawayaya, asimismo, en estos espacios escolares, se puede disminuir las imposiciones de concepciones occidentales.

Con la implementación paulatina de los saberes de los kallawayas en la escuela, se flexibilizaría la transmisión de los saberes occidentales sobre la concepción de salud y enfermedad, esto a su vez favorecería la toma de conciencia, la valoración y autovaloración de parte de los propios profesores y los alumnos, acerca de las prácticas y concepciones ancestrales que aún se mantienen al interior de las comunidades.

El carácter hereditario de la transmisión de los saberes kallawayas forma parte de la cultura propia, es una forma de cuidar su patrimonio cultural, de ahí que los niños y jóvenes no precisamente aprendan de los padres, sino también del tío o de un maestro kallawayaya de la comunidad. Lo importante es la predisposición de los aprendices y el compromiso de practicar e investigar para profundizar los saberes ancestrales.

2. Factibilidad

En primer lugar, los comunarios están de acuerdo con la enseñanza de las plantas medicinales en la escuela, ya han hecho una experiencia en Chacarapi y también en Curva.

Existen profesores que por su apertura hacia la comunidad, sean originarios kallawayas o no, y, además, imbuidos dentro de los marcos de la Reforma Educativa, pueden realizar la implementación de saberes respecto de las plantas medicinales en aula, en coordinación con los kallawayas y comunarios.

Los alumnos, de acuerdo a las expresiones recogidas, están predispuestos a desarrollar, investigar y realizar diversas experiencias con el uso de plantas medicinales. Además, tienen conocimientos previos sobre las plantas medicinales y la cosmovisión kallawayas sobre la salud y la enfermedad.

La Dirección Distrital de Educación de Charazani, originario kallawayas, también ha mostrado interés en que se puede desarrollar currículos diversificados en la región.

Algunos kallawayas, como don Max Paye de la comunidad de Curva, se brindan a enseñar, transmitir sus saberes a los niños y jóvenes kallawayas.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Contribuir en la valoración de la medicina kallawayas con la introducción de plantas medicinales en el aula.

3.2 Objetivo específico

- Implementar la enseñanza de plantas medicinales en el primer ciclo del nivel primario.
- Investigar y transformar las plantas medicinales en el primer ciclo del nivel secundario.
- Complementar los saberes locales con los saberes universales (tronco común).

4. Quienes intervienen en el desarrollo educativo

Para iniciar con la implementación de los saberes kallawayas en el aula se tiene que considerar algunas condiciones, para garantizar su ejecución, y una de ellas es la intervención de los organismos comunales de la escuela, es una de las primeras condiciones que tiene su debida importancia.

4.1 La Asamblea comunal

Cada comunidad está regida por una autoridad máxima que es la asamblea comunal, aquí se deliberan diversos temas que le compete, como temas relacionados con la comunidad, la construcción de la escuela, arreglo de caminos y problemas familiares. Respecto a la educación, cuenta con organismos específicos, como la Junta Escolar que asume la representación de la organización comunal y se responsabiliza del buen funcionamiento de la escuela. Esta asignación de funciones de la comunidad se complementa con otras dispuestas por la Reforma Educativa y están relacionadas al campo curricular y control a los profesores.

Las funciones de la Asamblea Comunal consistirían en:

- Tratar el tema del uso de las plantas medicinales en el inicio de la gestión escolar, cuando ya se cuente con el profesor designado.
- Delegar la responsabilidad de la ejecución el proyecto de diversificación a la Junta Escolar, al profesor, a los kallawayas y a otros agentes educativos que la Asamblea considere pertinentes.
- Hacer evaluaciones periódicas, principalmente a mediados de año y fin de gestión, con la presencia del Director de Núcleo.

4.2 Las juntas escolares

La Junta Escolar, en las comunidades kallawayas se renuevan anualmente, de manera que una persona asume la responsabilidad delegada de la Asamblea comunal. A diferencia de la propuesta de la Reforma Educativa, que propone como miembros de este organismo solo a los padres de familia, en las comunidades todos los miembros están en la obligación de asumir los cargos por igual.

En las disposiciones de la Reforma Educativa se sugieren dos funciones para la Junta Escolar que están relacionadas al desarrollo curricular:

1. Participar en la definición del contenido del proyecto educativo de su unidad educativa y supervisar su ejecución.
2. Apoyar el desarrollo de actividades curriculares y extracurriculares programadas por el Director y maestros de la Unidad Educativa (MECyD 2001j).

Antes estas funciones no adquirirían significado, sin embargo, ahora, por delegación de la Asamblea Comunal, estos artículos sí adquieren su verdadera importancia y se debería tomar en cuenta en la ejecución de la propuesta. Aquí añadido otras que podrían también orientar las funciones de la Junta Escolar.

- Diseñar el Plan Curricular Anual junto con el profesor y Kallawaya. Este plan consiste en escribir temas y actividades relacionadas con las plantas medicinales y el Tronco Común.
- Coordinar con los kallawayas para garantizar su apoyo a la enseñanza de aula.
- Evaluar el proceso de la experiencia sobre las motivaciones que se van produciendo en los alumnos, las estrategias utilizadas, las interrelaciones entre alumnos y una autoevaluación de la Junta Escolar.

4.3 El profesor de la escuela

La predisposición de parte del profesor de la unidad educativa es muy importante, porque sin su participación no es posible efectuar la experiencia educativa. Asimismo, esta innovación curricular puede contribuir a un autoanálisis y la reflexión del profesor a través de la realización de investigaciones. En la implementación de las plantas medicinales, las funciones que debería asumir son las siguientes:

- Asumir la responsabilidad asignada por la Asamblea
- Realizar el diseño del Plan Curricular Anual, tomando en cuenta los temas del Proyectos de Aula, en coordinación con la Junta Escolar y kallawayas, considerando los aportes de experiencias previas.
- Analizar y reflexionar sobre las potencialidades de la implementación de los saberes locales en la escuela.

4.4 Los kallawayas

La presencia de los kallawayas en la enseñanza es importante, ellos son los portadores de la sabiduría ancestral y especialistas en la medicina herbolaria. En el proceso de la implementación su función consistiría en:

- Coordinar con la Junta Escolar y el profesor en cuanto a las actividades a realizar durante la gestión escolar.
- Indicar, hablar, guiar a los alumnos sobre las plantas medicinales.
- Realizar evaluaciones trimestrales o al finalizar el proyecto de aula sobre los aprendizajes de los alumnos.
- Realizar la feria-exposición con la participación de los comunarios, los profesores y alumnos.

4.5 El Director del núcleo y del Distrito

De acuerdo a una RM. (162/01, art. 11) se establece un control respecto a las innovaciones pedagógicas o la implementación de un currículo diversificado, por consiguiente, el Director de Núcleo y el Director Distrital, como representantes de la administración central, tienen que conocer y ser también partícipes en la supervisión de esta experiencia educativa y sus funciones serían:

- Apoyar y aprobar las innovaciones pedagógicas en las escuelas que funcionan en las comunidades kallawayas.

- Participar y promover las evaluaciones semestrales o anuales para sistematizar las experiencias pedagógicas.
- Prestar apoyo material pedagógico y técnico.

5. Los espacios de ejecución

De acuerdo a las experiencias conocidas de Chacarapi y Curva, los espacios donde pueden efectuarse los aprendizajes son:

a) Dentro del aula:

- Planificar el proyecto de aula
- Coordinar las salidas al campo
- Escribir las experiencias de aprendizaje realizadas fuera del aula.
- Evaluar el Proyecto de Aula ejecutado
- Reflexionar sobre las cualidades de los saberes ancestrales
- Aprender los contenidos mínimos basándose en los temas de las plantas medicinales.

b) Fuera del aula:

- Conocer los microclimas donde se hallan las plantas medicinales
- Preparar las medicinas en la casa del kallawayaya
- Realizar prácticas de siembra en el jardín botánico
- Visitar el Hospital Kallawayaya de Curva.
- Recoger las hierbas.

6. Contenidos a desarrollarse en el aula

Considero como aspectos comunes entre el I ciclo del Nivel Primario y por otro, para el I ciclo del Nivel Secundario, en lo que se refiere a la articulación de los contenidos. En primer lugar, está el ciclo de vida de las plantas medicinales, en esta parte, el aprendizaje tiene que estar acorde al proceso de crecimiento de las plantas, por ejemplo la siembra de las plantas tiene que realizarse en los meses septiembre a noviembre, tiempo en que las plantas cobran vida. En segundo lugar, el ciclo climático está muy relacionado a este crecimiento de las plantas, es de vital importancia porque produce desequilibrios, genera enfermedades en las personas, de ahí que los diversos temas del tronco común cobren importancia y significado en el aprendizaje de los alumnos. El saber kallawayaya se desarrolla en la lógica de desequilibrio (enfermedad) y

equilibrio (curación), y en parte es esta forma de concepción que se intenta reflejar en la estructuración de los contenidos (Ver los cuadro 1 y 2).

6.1 En el primer ciclo del Nivel Primario

Aquí los temas están relacionados al ciclo de vida de las plantas medicinales, desde su cuidado, la cosecha, la clasificación, guardado, preparado de medicinas y las consideraciones de cómo se pueden usar los medicamentos. En todo caso es recuperar los saberes previos de los alumnos y realizar nuevos aprendizajes con el Kallawaya, realizando las prácticas del proceso de elaboración de medicinas simples a base de plantas, como mates, parches y otras formas, de acuerdo a los saberes propios. Así también, este uso de las plantas está relacionado con la curación de enfermedades que los alumnos tienen conocimiento al respecto.

A continuación describo algunos temas ejes y actividades que pude recoger durante la investigación, pero probablemente existan otras que en el transcurso de su implementación podrían formar parte de un currículo de los kallawayas.

Cuadro 11. Contenidos mínimos para el primer ciclo del nivel primario

Ciclo del clima	Lluvia + calor (Nov. – Feb.)	Lluvioso + frío (Mar. –Abr.)	Seco + frío (May. – Ago.)	Seco + calor (Sep.- Oct.)
Ciclo de las plantas	Cuidado de plantas medicinales	Cosecha de plantas medicinales	Transformación de plantas medicinales	Siembra de plantas medicinales
Enfermedades	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar qué tipo de enfermedades se originan en este tiempo de calor y lluvia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber reconocer los síntomas de las enfermedades - Saber cuáles son las formas para prevenir enfermedades del frío y calor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber qué enfermedades aparecen en este tiempo de seco y frío. - Aprender a prevenir las enfermedades. - Saber cómo afecta el clima frío y calor a las plantas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar la naturaleza: estrellas, luna, sol, vientos, cerros y aplanas para predecir el tiempo de frío y calor.
Las plantas medicinales	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar los microclimas específicos de la comunidad donde producen las plantas medicinales. - Reconocer las plantas por su género y cualidad energética mediante su color, forma, sabor, olor, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender los cuidados que hay que tener en el recojo, transporte y clasificación de las plantas. - Conocer las características de plantas frescas, cálidas y tibias; además el genero masculino y femenino. - Conocer las formas de secado y guardado de plantas 	<ul style="list-style-type: none"> - Mezclar las plantas de acuerdo a su cualidad energética, de género para determinadas enfermedad. - Realizar las transformaciones de plantas en pomadas, jarabes, mates y otros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Administrar las medicinas a personas enfermas

Fuente: Elaboración propia en base a las descripciones del ciclo climático de Julio Valladolid (1994: 199,201-202).

Proyecto de aula para Chacarapi

Tema : **Preparamos mates para tos**
 Curso : 1º. Ciclo, Nivel Primario
 Unidad educativa : Lagunillas de Chacarapi
 Profesor : Rubén Guamán
 Kallawaya : Jaime Chura
 Tiempo aprox. : 10 días aproximadamente (primera quincena de marzo)

Momentos del proyecto	Tiempo	Indicadores ⁷³	Responsables	Materiales
a) Construcción del proyecto de aula ¿Para qué? Para saber ¿Por qué nos enfermamos de tos y cómo podemos curarnos? ¿Podemos aprender a curar la tos? ¿Podemos preparar medicinas con plantas de la comunidad? ¿Con qué? Cada uno cuenta sus experiencias de enfermedad y las plantas medicinales que conocemos. ¿Qué haremos? Nos organizamos en forma grupal e individual para asumir responsabilidades. ¿Cuándo haremos? Acordamos los días y horas.	1 día	Escucha atentamente el mensaje expresados por otros y responde a ellos (Lenguaje). Desarrolla su capacidad de diálogo (Lenguaje).	Alumnos (dialogan, discuten, proponen, deciden y asumen responsabilidades). Profesor (facilita, escribe, propone, plantea preguntas). Junta Escolar y Kallawaya (proponen, aclaran, dialogan y asumen responsabilidades)	Hojas, y cuaderno, tizas y calendario.

⁷³ La Reforma Educativa ha propuesto las Competencias de aprendizaje para el Nivel Primario, aquí se recupera algunos indicadores correspondientes a las competencias del primer ciclo que pueden ser desarrollados con el uso de las plantas medicinales.

<p>b) Ejecución del proyecto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada uno cuenta sobre las enfermedades que conoce sobre la tos y cómo se curó. - Discutimos y escribimos las principales ideas de la enfermedad de tos y las formas de curación. - Observamos el cuadro “Aparato respiratorio” e identificamos cómo se produce la tos. - Leemos, dibujamos las partes de nuestro cuerpo, relacionadas con la respiración y escribimos sus nombres. 	1 día	<p>Escucha atentamente los mensajes expresados por otros y responde a ellos (lenguaje).</p>	<p>Alumnos (comunica, dialoga, asume responsabilidades, escribe, escucha, prepara y verifica los efectos medicinales).</p> <p>Profesor (apoya en la organización, facilita las discusiones, evalúa y además, va registrando los procesos de aula).</p> <p>Kallawaya (indica los procedimientos de recojo de plantas, aclara ideas sobre la tos y propone la medicina).</p>	<p>Cuaderno, lápiz, plantas medicinales, herramientas para recoger plantas, instrumentos de cocina (caldera, cocina vasos), reloj, cuadros didácticos de aparato respiratorio, diccionarios y medidas de capacidad).</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Discutimos sobre las diversas plantas que se usan para curar la tos. - Nos organizamos por grupos y acordamos la salida al campo a recoger plantas, - Observamos cómo procede el Kallawaya para recoger las plantas medicinales y tomando este ejemplo procedemos a recoger. 	1 día			
<ul style="list-style-type: none"> - En el camino reconocemos las plantas por la forma de sus hojas, color, sabor, olor y lugar de ubicación. - Escuchamos a los compañeros sobre otras plantas que conocen y compartimos. 	1 día			
<ul style="list-style-type: none"> - En el aula dibujamos las partes de las plantas según su poder curativo. - En grupo-curso discutimos y escribimos cómo preparar la medicina para tos. - Analizamos las proporciones a ser usadas y practicamos las cantidades por hojas, phuqtu, jach'i y otros. 	1 día			

<p>-Practicamos la numeración ordinal con las partes de las plantas medicinales.</p> <p>-Practicamos la adición y algunos problemas con estas operaciones, tomando en cuenta las cantidades phuqtu, jach'i y otras cantidades a ser usadas para la preparación de medicinas, como los mates.</p> <p>-Antes de preparar mates, practicamos y escribimos el uso del reloj (minutos y horas) y las formas propias que los kallawayas conocen para preparar la medicina.</p>	2 días	Cuenta y ordena colecciones de plantas medicinales y los representa en forma oral y escrita (matemática).		
<p>-Tomamos muy en cuenta el tiempo la forma de preparación de mates en base de plantas medicinales.</p> <p>-Para esto practicamos las veces que hay que tomar al día la medicina. Aquí practicamos la multiplicación.</p> <p>-En la elaboración de la medicina practicamos y escribimos también las medidas de capacidad y también vemos las medidas propias que usan los kallawayas.</p> <p>-Observamos cómo el kallawayaya administra el mate a algún compañero que se encuentra enfermo con tos.</p>	2 días	<p>Describe fenómenos siguiendo pautas de observación sistemática (Cs. De la Vida).</p> <p>Utiliza instrumentos específicos o adaptados para manipular diferentes materiales (T. Y C. Práctico).</p> <p>Realiza comparaciones sobre la capacidad en la preparación de la medicina (Matemática)</p>		
<p>c) Evaluación</p> <p>- Expresamos sobre las responsabilidades que han sido cumplidas por los alumnos, profesor y kallawayaya</p> <p>- Dificultades que hemos encontrado- Qué cosas nuevas hemos aprendido- Cómo hemos aprendido y en qué momento</p> <p>- Anotamos las ideas para el próximo proyecto de aula.</p>	1 día	Comparte sus ideas sin temor a ser juzgado o intimidado (E. y Creatividad).	<p>Todos los participantes: alumnos, kallawayaya, junta escolar y profesor realizan la auto- evaluación personal y evaluación conjunta.</p> <p>Alumnos: preguntas y proponen.</p>	Cuadernos y lápices.

Proyecto de aula para Chacarapi

Tema : **Realizamos “parches” para el reumatismo**
 Curso : 1º. Ciclo, Nivel Primario
 Unidad educativa : Lagunillas de Chacarapi
 Profesor : Rubén Guamán
 Kallawaya : Jaime Chura
 Tiempo aprox. : 10 días aproximadamente (fines de junio)

Momentos del proyecto	Tiempo	Indicadores	Responsables	Materiales
<p>a) Construcción del proyecto de aula</p> <p>-¿Para qué? Para aprender a curar el reumatismo</p> <p>-¿Con qué? Con la participación de cada uno de los participantes y usando las plantas medicinales.</p> <p>-¿Qué haremos? Nos organizamos en grupo y cada uno asume responsabilidades.</p> <p>-¿Cuándo haremos? Acordamos los días.</p>	1 día	Utiliza recursos no lingüísticos (gestos, expresión facial y corporal) para apoyar sus discursos de acuerdo a sus necesidades (Lenguaje)	<p>Alumnos (dialogan, discuten, proponen, deciden y asumen responsabilidades)</p> <p>Profesor (facilita, escribe, propone, plantea preguntas)</p> <p>Junta Escolar y Kallawaya (proponen, aclaran, dialogan y asumen responsabilidades)</p>	Hojas, cuaderno, tizas, calendario.
<p>b) Ejecución:</p> <p>- Dialogamos sobre los casos de enfermedades del reumatismo que conocemos.</p> <p>- Preguntamos al kallawaya, averiguamos sobre el origen de esta enfermedad y a quienes afecta más.</p> <p>- Averiguamos sobre la relación del clima y la enfermedad, para esto recordamos el ciclo climático como: el tiempo de lluvia, tiempo seco, tiempo frío y tiempo de calor.</p>	1 día	Al hablar, adapta la sintaxis, el vocabulario y la entonación a la situación comunicativa (Lenguaje).	<p>Alumnos (escriben, dialogan, comunican, escuchan y preparan medicamentos).</p> <p>Profesor (guía, acompaña, realiza un proceso de evaluación a través de la observación)</p>	Cuaderno, lápiz, calendario, tiza, pizarrón, papelógrafo, marcadores, textos, cuadros didácticos sobre el Aparato respiratorio y el esqueleto

				humano.
<ul style="list-style-type: none"> - Observamos los cuadros didácticos: ubicamos las partes del cuerpo, dibujamos y ubicamos los lugares donde afecta el reumatismo. - El kallawaya explica sobre cuál es el "camino" que recorre el frío. - Dibujamos el recorrido que sigue el frío, desde la planta de los pies, la rodilla, hasta el tuétano. 	1 día	Expresa de diferentes maneras lo que comprendió de un texto leído (lenguaje).	y registra el proceso de aula). Kallawaya (indica los procedimientos, explica y aclara).	Herramientas para recoger plantas, las plantas medicinales, instrumentos de cocina (caldera, cocina vasos), reloj, diccionarios y medidas de peso.
<ul style="list-style-type: none"> - Escuchamos y escribimos la explicación del kallawaya sobre los síntomas que sufre el pie y cómo se agrava la enfermedad. - Dialogamos y escribimos sobre cómo debemos cuidarnos de esta enfermedad. 	1 día			
<ul style="list-style-type: none"> - Dialogamos si la higiene puede ser una prevención de esta enfermedad. - Discutimos sobre las diferentes formas de curación del reumatismo. - Dialogamos sobre las plantas medicinales y la forma de curación de esta enfermedad. 	1 día			
<ul style="list-style-type: none"> - Acordamos salir al campo para recoger las plantas medicinales. - Nuevamente observamos cómo el kallawaya procede en la recolección de plantas medicinales y posteriormente seguimos con la recolección. 	1 día			
<ul style="list-style-type: none"> - Acopiamos las plantas usando herramientas apropiadas.- Tomamos en cuenta los minutos y horas empleadas en la recolección de las plantas. - Para reconocer las plantas ejercitamos nuestros sentidos, para distinguir color, vello, olor y sabor (para distinguir macho y hembra, fresco y cálido de las plantas), con el apoyo del kallawaya. 	1 día	Identifica diversas herramientas, materiales e instrumentos que se requieren para el recojo de las plantas medicinales.		

<ul style="list-style-type: none"> - Dibujamos las plantas y sus nombres que cada uno ha recogido. - Realizamos sumas y restas para preparar la cantidad y combinación de las plantas medicinales. - Ejercitamos cada una las medidas (gramos y las medidas propias de los kallawayas). 	1 día	Utiliza unidades de medidas convencionales para medir el peso (Matemática).		
<ul style="list-style-type: none"> - Formamos grupos de plantas de dos, tres o mas usando la suma. - Realizamos cálculo mental de las sumas. - Realizamos la multiplicación con las partes de las plantas medicinales. - Calculamos mediante multiplicación los días y las veces que tiene que tomar la medicina el enfermo. 	1 día	Plantea interrogantes al analizar un determinado fenómeno u objeto (Cs. De la Vida)		
<p>c) Evaluación:</p> <p>¿Que problemas hubo? ¿Se cumplió lo planificado? ¿Cómo fue la responsabilidad de cada uno de los participantes?</p> <p>¿Qué cosas nuevas hemos aprendido?</p> <p>Escribimos nuestra evaluación y las ideas de otro proyecto de aula en nuestro cuaderno.</p>	1 día	Expresa de manera espontánea sus ideas, sentimientos y emociones en sus diferentes participaciones en grupo (E. Y Creatividad).	<p>Junta escolar, Kallawayas y el profesor (evalúa a los alumnos).</p> <p>Alumnos (proponen y preguntan)</p> <p>Los participantes se autoevalúan sobre su participación.</p>	Cuaderno y lápiz

Proyecto de aula para Chacarapi

Tema : **Aprendemos sobre el cuidado de las plantas medicinales**
 Curso : 1º. Ciclo, Nivel Primario
 Unidad educativa : Lagunillas de Chacarapi
 Profesor : Rubén Guamán
 Kallawaya : Jaime Chura
 Tiempo aprox. : 9 días aproximadamente (Mes de octubre)

Momentos del proyecto	Tiempo	Indicadores	Responsables	Recursos
<p>a) Elaboración del proyecto:</p> <p>¿Para qué? Para sembrar las plantas medicinales</p> <p>¿Con qué? Con herramientas y plantas que conocemos.</p> <p>¿Qué haremos? Necesitamos organizarnos para realizar este trabajo.</p> <p>¿Cuándo haremos? Para eso acordamos fechas y horas, usando el calendario.</p>	1 día	Selecciona la forma de transmitir los mensajes orales según los interlocutores con los que se comunica (Lenguaje).	<p>Profesor: propone, plantea preguntas, aclara y asume responsabilidades.</p> <p>Kallawaya: apoya, aclara y se compromete.</p> <p>Alumnos: preguntan, dialogan, proponen y deciden.</p> <p>Junta Escolar: apoya y asume compromisos.</p>	Cuaderno, lapiz, papelografos, marcadores, tiza, pizarrón y calendario.
<p>b) Ejecución:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada uno cuenta sobre las plantas medicinales y su lugar de ubicación - Enumeramos y escribimos qué plantas crecen en las orillas del río, en lagunas y lugares alejados de la comunidad. - Intentamos responder ¿por qué crecen las plantas medicinales en esos lugares mencionados? 	1 día	Ubica las diversas plantas medicinales en el entorno natural y los cuidados que requieren (C. De la Vida).	<p>Profesor: plantea preguntas, aclara, realiza el seguimiento personalizado a los alumnos y un registro del proceso de aula.</p> <p>Kallawaya: apoya, explica, acompaña y ayuda.</p>	Plantas medicinales, Metro, calendario anual, instrumentos para cavar la tierra.

- Comentamos y escribimos sobre los cuidados que necesitan estas plantas.			<p>Alumnos: preguntan, dialogan, escuchan y experimentan.</p> <p>Junta Escolar: acompaña, coordina y apoya.</p>	
- Hablamos y escribimos sobre las plantas que permanecen todo el año y otros que se secan (tiempo cíclico). - Cual es la influencia del sol, las estrellas y luna en las plantas.	1 día			
- Preguntamos a personas mayores y kallawayas ¿cómo se puede conocer los indicadores del clima y cómo prevenirlas de heladas?	1 día			
- Averiguamos sobre las plantas que hay sembradas en las huertas de las casas. - Discutimos sobre ¿por qué se siembran las plantas en las huertas?.	1 día			
- Dialogamos sobre las plantas que crecen en los diversos lugares de la región. - Salimos a reconocer los lugares donde crecen las plantas medicinales. - Recibimos las indicaciones del kallawayaya para recoger las plantas.	2 días			
- Practicamos nuestros sentidos para reconocer las plantas: por olor, vello, color y sabor.				
- Describimos las características de los lugares donde crecen las plantas específicas. - Practicamos la longitud, los centímetros y metros de las plantas en el sitio donde se ubican las plantas y también según su uso medicinal. - Dialogamos sobre los cuidados que se debe promover para preservar las plantas.	1 día			
- Aprendemos sobre el calendario anual, meses, semanas y días. - Ubicamos las diversas plantas medicinales en el ciclo calendario.				

<p>c) Evaluación- Dibujamos las plantas nuevas que hemos conocido.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vemos que nos salió mal en este proyecto - Hablamos sobre nuevas ideas para el próximo proyecto. - Nos preguntamos si hemos cumplido con nuestras responsabilidades. 	<p>1 día</p>	<p>Reconoce la importancia de generar muchas ideas y alternativas para contar con mayores y mejores posibilidades de producción creativa (E. Y Creatividad).</p>	<p>Profesor (guía, evalúa a los alumnos y comparte sus reflexiones acerca del proceso de aula).</p> <p>Kallawaya: evalúa a los alumnos y autoevalúa su participación.</p> <p>Alumnos: realizan una evaluación de sus aprendizajes, preguntan y proponen.</p>	<p>Cuaderno, lápiz, el proyecto de aula.</p>
---	--------------	--	--	--

6.2 En el primer ciclo del Nivel Secundario

Inicialmente se tiene que considerar que el Nivel Secundario no ha ingresado aun al programa de transformación de la Reforma Educativa, continúa dentro del marco pedagógico del sistema antiguo. De ahí que todavía se mantengan profesores por asignaturas (materias), por esta razón, no se desarrolla un enfoque de la integralidad en los contenidos, la parcelación está dada por la asignación de materias y los respectivos profesores.

A pesar de esta situación curricular del Nivel Secundario, en el Colegio San Pedro de Curva, el profesor Valentín Bautista ha logrado trabajar con proyectos de aula, en el área de lenguaje, con la temática de las plantas medicinales. En la presente propuesta intento mas bien tomar el área de Biología del primer ciclo, porque los temas son mucho más adecuados para trabajar el saber kallawayaya, y así los diversos temas de la materia cobran vida y adquieren mucho más sentido. De ahí que para curar alguna enfermedad, se tenga que conocer su constitución, funcionamiento y considerar los tipos de enfermedades, cómo prevenirlas y finalmente cómo curarlas. Por ejemplo, para curar el dolor de estómago se tiene que conocer el aparato digestivo, sus características, las diversas enfermedades que se presentan y los cuidados. El aprendizaje en este ciclo y Nivel está más relacionado con la investigación, la transformación y experimentación, en la medida de lo posible, con apoyo del Kallawayaya.

Para el Secundario no se cuenta con competencias de aprendizaje, sino con la antigua modalidad de objetivos, aquí intento elaborar algunas de ellas relacionando los contenidos oficiales con la medicina kallawayaya.

Cuadro 12. Contenidos mínimos para el primer ciclo del nivel secundario

Ciclo del clima	Lluvia + calor (Nov. – Feb.)	Lluvioso + frío (Mar. –Abr.)	Seco + frío (May. – Ago.)	Seco + calor (Sep.- Oct.)
Ciclo de las plantas	Cuidado de plantas medicinales	Cosecha de plantas medicinales	Transformación de plantas medicinales	Siembra de plantas medicinales
Enfermedades	<ul style="list-style-type: none"> - Qué tipo de enfermedades se originan en el cuerpo humano. - Investigar sobre: <ul style="list-style-type: none"> a) la enfermedad de la matriz b) resfrío y tos c) dolor de estómago d) dolor del corazón e) enfermedad de pulmonía f) enfermedad de riñón 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar sobre los tipos de diagnóstico de enfermedades - Saber las formas de prevención de enfermedades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber qué enfermedades provoca el tiempo de seco y frío. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar la naturaleza: estrellas, luna, sol, vientos, cerros y plantas para prevenir futuras enfermedades.
Plantas medicinales	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer cuáles son los lugares de la región donde producen las plantas medicinales para las enfermedades predeterminadas. - Como se pueden reconocer las cualidades de las plantas por su género y por su cualidad energética. 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar sobre los factores que elevan el poder curativo de las plantas medicinales. - Investigar sobre los factores que influyen en la pérdida del poder curativo de las plantas medicinales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manipular las cualidades energéticas de las plantas, por ejemplo, cambiar de fresco a cálido y a la inversa. - Elaborar pomadas, jarabes y otros para la enfermedad determinada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Administrar la medicina a personas enfermas y evaluar los efectos curativos de las plantas. - Comparar los efectos curativos de plantas originarias del microclima natural y del jardín botánico.

<p>Programa oficial de Biología de 1º y 2º año del I ciclo de Secundaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Esqueleto humano (formas, la cabeza, tronco y extremidades. - Estructura de los músculos (cabeza, cuello, tronco, extremidades y funciones) 	<p>- Aparato digestivo (boca, laringe, esófago, estómago, intestinos y anexos al intestino).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aparato respiratorio (fosas nasales, faringe, traquea, pleura, bronquios y pulmones). - Aparato circulatorio (corazón, arterias, venas, sangre y circulación). 	<ul style="list-style-type: none"> - Aparato reproductor. - Aparato excretor, urinario y riñones.
--	--	--	---	---

Proyecto de aula para Curva

Tema : **Elaboramos jarabes para el dolor de estómago**

Curso : 1º. Ciclo, Nivel Secundario

Unidad educativa : San Pedro de Curva

Profesor : Valentin Bautista

Kallawaya : Max Paye

Tiempo aprox. : 10 días aproximadamente (marzo)

Momentos del proyecto	Tiempo	Indicadores	Responsables	Materiales
<p>a) Construcción del proyecto de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Para qué? Para entender las partes donde puede ubicarse el dolor de estómago y de acuerdo a esa información realizar su respectiva curación. - ¿Con qué? Contar con cuadros del aparato digestivo, contando nuestras experiencias sobre la enfermedad y plantas medicinales. - ¿Qué haremos? Nos organizamos en grupos para investigar en libros y consultas a los especialistas, luego buscamos medicamentos apropiados. - ¿Cuándo hacemos? Acordamos los días y horas. 	1 día	Participa en la elaboración del proyecto de aula, opinando, preguntando y sugiriendo.	<p>Alumnos (dialogan, discuten, proponen, deciden y asumen responsabilidades y escriben).</p> <p>Profesor (facilita, propone y plantea preguntas).</p> <p>Junta Escolar y Kallawaya (proponen, aclaran, dialogan y asumen responsabilidades)</p>	Hojas, cuaderno, tizas y calendario

<p>b) Ejecución del proyecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada uno cuenta sobre su experiencia de la enfermedad y cómo se curó o lo que observó. - Por grupos e individualmente buscamos en textos, libros y diccionarios sobre el sistema digestivo. 	1 día	Identifica y describe las características del aparato digestivo.	<p>Alumnos (comunican, dialogan, investigan, consultan y discuten, deciden).</p> <p>Profesor (apoya en la organización, facilita las discusiones, evalúa y registra procesos de aula).</p> <p>Kallawayas (indica e informa sobre el tema, aclara dudas).</p>	<p>Cuaderno, lápiz, microscopio, plantas medicinales, herramientas para recoger plantas, instrumentos de cocina (caldera, cocina vasos), reloj, cuadros de sistema digestivo, libros y diccionarios.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Dibujamos todas las partes del aparato digestivo y escribimos sus respectivos nombres en quechua y castellano. - Elaboramos una guía de preguntas sobre: origen, características, síntomas, los tipos de enfermedades, la prevención y curación. 	1 día	Recoge informaciones relacionadas al aparato digestivo usando cuestionarios de investigación.		
<ul style="list-style-type: none"> - Preguntamos a los kallawayas y médicos del hospital sobre la enfermedad. 	1 día	Identifica las formas de prevención de enfermedades del aparato digestivo.		
<ul style="list-style-type: none"> - Organizamos la información y exponemos por grupos. -Discutimos y escribimos las principales ideas de la enfermedad y las formas de curación. 	1 día	Utiliza los elementos apropiados y plantas para la preparación de jarabes.		
<ul style="list-style-type: none"> - Escribimos sobre la prevención de la enfermedad. - Dialogamos sobre las formas de curación que saben los kallawayas. - Por grupos buscamos los medicamentos apropiados. 	1 día			

<ul style="list-style-type: none"> - En grupo-curso discutimos sobre las características que debe tener la medicina. - Recibimos orientaciones del Kallawaya sobre las debidas mezclas de plantas, tomando en cuenta el género y cualidades energéticas. -Distinguimos las formas de curación externa (emplastos y parches) e interna (mates y jarabes). 	1 día			
<ul style="list-style-type: none"> - Preparamos los jarabes. 	1 día			
<ul style="list-style-type: none"> - Administramos la medicina a una persona enferma con dolor de estómago, tomando en cuenta la cantidad y sabiendo si el cuerpo es "débil" o "fuerte". 	1 día	Relaciona la cantidad de medicina y la enfermedad a ser curada.		
<ul style="list-style-type: none"> - Analizamos la cantidad de medicamento a ser administrado al enfermo. 				
<p>c) Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nos auto-evaluamos acerca de la responsabilidad asumida y cumplida. - Identificamos las dificultades encontradas - Expresamos sobre qué cosas nuevas hemos aprendido- Recordamos sobre cómo hemos aprendido y en qué momento. - Proponemos ideas para el próximo proyecto de aula 	1 día	Reflexiona sobre las diversas percepciones que se produjeron en el proceso del trabajo.	Alumnos (se evalúan y evalúan a otros, cuenta sobre qué de nuevo aprendió y como). Profesor, Kallawaya y Junta Escolar (evalúan a los alumnos y se autoevalúan)	Cuadernos y lápices.

Proyecto de aula para Curva

Tema : **Elaboramos pomada para la enfermedad de pulmonía**
 Curso : 1º. Ciclo, Nivel Secundario
 Unidad educativa : San Pedro de Curva
 Profesor : Valentin Bautista
 Kallawaya : Max Paye
 Tiempo aprox. : 14 días aproximadamente (Junio)

Momentos del proyecto	Tiempo	Indicadores	Responsables	Materiales
a) Elaboración del proyecto: ¿Para qué? Para saber cómo curar la pulmonía. ¿Con qué? Recordando lo que conocemos de esta enfermedad, usando las plantas medicinales y libros. ¿Qué haremos? Nos organizamos por grupos y asumimos una responsabilidad. ¿Cuándo? Definimos las fechas de trabajo.	1 día	Escucha y propone ideas durante la elaboración del proyecto de aula.	Profesor: guía, propone preguntas, asume responsabilidades. Kallawaya y junta escolar: apoya, aclara, propone, asume responsabilidades.	Cuaderno, lápiz, papelógrafo, marcador, pizarrón, tiza y calendario.
b) Ejecución: - Nos dividimos por grupos - Elaboramos las preguntas para realizar nuestra investigación. -Las partes que pueden guiar nuestra investigación pueden ser los siguientes: el funcionamiento, origen de la enfermedad, síntomas, grados de complicación, la prevención y finalmente la curación. - Buscamos en diccionario y otros libros informaciones acerca del aparato respiratorio.	2 días	Reconoce las características y el funcionamiento del aparato respiratorio.	Profesor: guía, acompaña, aclara, pregunta, propone, evalúa y registra el proceso de aula. Kallawaya: acompaña, explica y propone. Junta escolar: coordina y apoya. Alumnos: investigan, se organizan, exponen, dialogan, practican la elaboración de medicina.	Libros, cuaderno, lápiz, cuadros didácticos, libros y diccionarios.

<ul style="list-style-type: none"> - Observamos y dibujamos el aparato respiratorio y sus respectivos nombres (en lengua originaria y castellano). - Aprendemos las palabras o nombres que están relacionados con pulmonía y el aparato respiratorio. 	1 día			
<ul style="list-style-type: none"> - Preguntamos a nuestros papás, abuelos y kallawayas. 	1 día	Recopila información de los kallawayas y médicos sobre el aparato respiratorio usando cuestionarios de investigación.		
<ul style="list-style-type: none"> - Preguntamos al sanitario y al médico del hospital 	1 día			
<ul style="list-style-type: none"> - Escribimos la información obtenida en cuadros. 	1 día			
<ul style="list-style-type: none"> - Exponemos por grupos nuestros hallazgos 	1 día			
<ul style="list-style-type: none"> - Realizamos un cuadro comparativo sobre las dos visiones de la enfermedad (origen, síntomas, diagnóstico, tipos de enfermedades, prevención y formas de curación). - Discutimos sobre algunos puntos importantes. - Dialogamos sobre los medicamentos y la forma de curación de los kallawayas. 	1 día			
<ul style="list-style-type: none"> - Recogemos las plantas medicinales y materiales necesarios. 	2 días			
<ul style="list-style-type: none"> - Realizamos los cálculos en cantidades y la mezcla que se debe hacer para el jarabe. - Molemos las plantas. 	1 día	Describe el proceso de elaboración de pomadas usando las plantas medicinales.		

<ul style="list-style-type: none"> - Hacemos hervir- Vaciamos en botellas para conservarlos. - Calculamos matemáticamente la cantidad y los días a ser consumidos por el enfermo. 	1 día			
<p>c) Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rememoramos los aprendizajes nuevos. - Vemos la participación de los alumnos, profesores y kallawayas. - Auto-evaluación de cada uno de los participantes. - Anotamos algunas ideas sobre el próximo proyecto de aula. 	1 día	Participa espontáneamente en grupo para expresar sus ideas.	<p>Profesor: guía, plantea preguntas, aclara, evalúa a los alumnos y se autoevalúa.</p> <p>Junta escolar y kallawayas: evalúa a los alumnos y también se autoevalúan sobre su participación.</p> <p>Alumnos: realizan una autoevaluación sobre sus aprendizajes, preguntas y proponen.</p>	Cuaderno y lápiz.

Proyecto de aula para Curva

Tema : Preparamos medicina para la enfermedad del riñón
 Curso : 1º. Ciclo, Nivel Secundario
 Unidad educativa : San Pedro de Curva
 Profesor : Valentin Bautista
 Kallawaya : Max Paye
 Tiempo aprox. : 12 días (Noviembre)

Momentos del proyecto	Tiempo	Indicadores	Responsables	Materiales
<p>a) Elaboración del proyecto:</p> <p>¿Para qué? Para aprender cómo se cura las enfermedades del riñón.</p> <p>¿Con qué? Contamos con las plantas medicinales, libros, cuadros didácticos y los conocimientos de los participantes.</p> <p>¿Qué hacemos? Nos organizamos para realizar el trabajo.</p> <p>¿Cuándo hacemos? Acordamos las fechas.</p>	1 día	Interviene espontáneamente para expresar sus ideas en el proceso de elaboración del proyecto.	<p>Profesor: propone, pregunta y aclara.</p> <p>Junta Escolar y kallawaya: proponen, preguntan y aclaran.</p> <p>Alumnos: proponen, discuten, preguntan y deciden.</p>	Cuaderno, lápiz, papelógrafo, marcadores, pizarrón y tizas.
<p>b) Ejecución:</p> <p>- Hacemos grupos de trabajo</p> <p>- Elaboramos nuestras preguntas guías con los siguientes puntos: el funcionamiento, origen de la enfermedad, síntomas, qué partes afecta, el diagnóstico, cómo se puede prevenir y como curar.</p>	2 días	Describe y localiza las diferentes partes del aparato excretor.	<p>Profesor: acompaña, aclara, observa y evalúa.</p> <p>Kallawaya: acompaña, ayuda, aclara, explica y propone.</p> <p>Alumnos: investigan, escriben, dialogan, exponen, comparten, elaboran medicamentos.</p>	Cuaderno, lápiz, cuadros didácticos sobre el aparato excretor, diccionarios, libros, papelógrafos, marcadores, plantas medicinales e implementos de cocina.
<p>- Antes de salir a preguntar, averiguamos sobre el "aparato excretor", urinario y riñones en libros, diccionarios y cuadros didácticos.</p> <p>- Dibujamos el aparato excretor y escribimos sus nombres.</p>	1 día	Recoge información relacionada al aparato excretor usando		

- Salimos a preguntar a los papás, mamás, abuelos y kallawayas. - También preguntamos al sanitario y el médico del hospital.	2 días	Cuestionarios de investigación.		
- Hacemos un resumen escrito y dibujamos los aspectos más importantes de nuestra investigación.	1 día			
- Exponemos por grupos. - Hacemos un cuadro compartido de puntos más importantes de los kallawayas y médicos del hospital.	1 día	Explica las características y el funcionamiento del órgano excretor.		
- Analizamos y discutimos sobre algunos puntos que llamen atención, por ejemplo el funcionamiento y cuidado del aparato excretor. - Dialogamos sobre los cuidados que se debe tener para evitar la enfermedad. - Discutimos sobre cómo curar una enfermedad del riñón.	1 día			
- Nombramos los medicamentos y sus tratamientos.- Buscamos los medicamentos apropiados. - Mezclamos los medicamentos y preparamos. -Analizamos y escribimos las dosis y el tiempo de administración de la medicina. - Guardamos los medicamentos en recipientes.	2 días	Escribe el proceso de elaboración de la medicina usando plantas.		
c) Evaluación - Hacemos una auto-evaluación por escrito sobre nuestra participación y responsabilidad. - Enuneraamos los aprendizajes nuevos. - Que temas nos gustaría trabajar en nuestro próximo proyecto de aula.	1 día	Da a conocer sus opiniones y propone sugerencias al grupo.	Profesor: evalúa a los alumnos y se autoevalúa. Kallawaya y junta: evalúa aprendizajes y se autoevalúan. Alumnos: evalúan sus aprendizajes, preguntan y proponen.	Cuaderno, lápiz, tiza y pizarrón.

Bibliografía

Aguiló, Federico

- 1983 **Enfermedad y salud según la concepción aymaro-quechua.** 2ª. Ed. Sucre: Qori llama.

Aguirre Baztan, Angel

- 1995 "Etnografía". En (Comp.) **Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural.** Barcelona: Marcombo. 3-20.

AIDSESEP/ISP CORETO

- 1998 **Programa curricular diversificado de Educación Primaria Intercultural Bilingüe para los Pueblos indígenas y Amazónicos.** Equitos.

Alba, Juan José; Lila Tarifa

- 1993 **Los jampiris de raqaypampa.** Cochabamba: CENDA

Alberti, Giorgio; Enrique Mayer

- 1974 Reciprocidad: ayer y hoy. En **Reciprocidad e intercambio en los Andes Peruanos.** Comp. Giorgio Alberti y Enrique Mayer. Lima: EIP. 13-33.

Albó, Xavier

- 1995 **Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores.** Vol. 1. La Paz: UNICEF/CIPCA.

Amadio, Massimo

- 1989 La cultura como recurso político: dinámicas y tendencias en América Latina. En **Pueblos indios, estados y educación. 46º Congreso internacional de americanistas.** Comp. Luis Enrique López y Ruth Moya. Lima: PEB-Puno/EBI/ERA. 425-437.

Anzures y B., Ma. del Carmen

- 1991 Los shamanes, conductores de las almas. En **Chamanismo en Latinoamérica. Una revisión conceptual.** s/l: Editorial Pala y Valdes (PyV) / Universidad Iberoamericana (UIA). P: 45-64.

Bastien, Joseph

- 1996 **La montaña del cóndor. Metáfora y ritual en un ayllu andino.** La Paz: Hisbol.

- s/f **Las plantas medicinales de los kallawayas.** s/l: s/e (fotocopia)

Berger, Peter L. y Thomas Luckman

2001 **La construcción social de la realidad.** Buenos Aires: Paidós.

Bertely Busquets, Maria

2000 **Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.** México: Piados

Bonfil Batalla, Guillermo

1987 "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos". *Papeles de la Casa Chata*. Año 2. No. 3. México.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron

1998 **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.** México: Fontamara.

Bravo, Carlos

1988 [1889] Clasificación de plantas medicinales usadas en la farmacopea callahuaya o sea de los indios curanderos aymaras que el comité departamental de La Paz remite a la exposición universal de Paris. En **Compilación de estudios sobre medicina kallawayá.** La Paz: Instituto Internacional de Integración. P: 43-54.

Buxó Rey, Maria Jesús

1995 "El arte en la ciencia etnográfica". En (Comp.) **Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural.** No. 17. Barcelona: Boixarcu universitaria. 64-72

Califano Mariano

1995 Los rostros del Chaman: nombres y estados. En **Chamanismo en Latinoamérica. Una revisión conceptual.** s/l: Editorial Pala y Valdes (PyV) / Universidad Iberoamericana (UIA). P: 103-142.

Castro, Vanessa y Magdalena Rivarola

1988 **Manual de capacitación para talleres de trabajo sobre el uso de la metodología de la investigación cualitativa.** S/l: MEC-HIID

CENAQ

2003 **Participación del Consejo Educativo de la Nación Quechua en los procesos educativos de 1988-2002. Yachay kallpachaqkunap phichqa wata llank'aynin.** Sucre.

Claure, Karen

1989 **Escuelas indígenas: otra forma de resistencia comunaria.** La

Paz: HISBOL.

Costa Arduz, Rolando

- 1988 [1987] Testimonio kallawayaya del siglo XVIII. En **Compilación de estudios sobre medicina kallawayaya**. La Paz: Instituto Internacional de Integración. 529-549.

Cueto, Marcos

- 1995 **Saberes andinos. Ciencia y tecnología en Bolivia, Ecuador y Perú**. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca)

- 2000 "La educación propia nuestro camino de resistencia como pueblos originarios". En **Abriendo caminos. Taller seminario internacional. Educación y comunidad en los pueblos indígenas de los países andinos. Memorias. Septiembre 28 a octubre 2 de 1999**. Cochabamba: ONIC/PROEIB ANDES/CRIC. 29-44.

Crystal, David

- 2001 **La muerte de las lenguas**. Madrid: Cambridge University Press.

Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB)

- 1991 **Hacia una educaron intercultural y bilingüe**. La Paz: Jayma.

Cummings, Peter

- 1986 **La medicina mágica en los valles de Cochabamba**. Cochabamba: Centro Pedagógico y Cultural Portales (CPCP) /Centro de Comunicación y Desarrollo Andino (CENDA)/ Universidad Mayor de San Simón (taller de tesis).

Chaumeil, Jean-Pierre

- 1991 Del proyectil al virus. El complejo de flechas – mágicas en el chamanismo del oeste Amazónico. En **Chamanismo en Latinoamérica. Una revisión conceptual**. s/l: Editorial Pala y Valdes (PyV) / Universidad Iberoamericana (UIA). 21-43.

Children's hospitals and clinics

- 2001 **Tradiciones médicas occidentales (americanas)**. Miniápolis: <http://www.childrenshc.org/IntegrativeMedicine/InteMedandCC/spanish.htm> (visitado: 4-07-2002).

Dandler, Jorge

- 1983 **Sindicalismo campesino en Bolivia**. 2a. Ed. Cochabamba: CERES.

De la Torre, Ana

- 1986 **Los dos lados del mundo y del tiempo. Representaciones de la naturaleza en Cajamarca indígena.** Lima: CEID (Centro de Investigación, Educación y Desarrollo).

Dietschy-Scheiterle, Annette

- 1989 **Las ciencias naturales en la educación bilingüe: el caso de Puno.** Puno: GTZ.

Esteva, Gustavo

- 1997 "Desarrollo". En **Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder.** Ed. Wolfgang Sachs. 2ª. Ed. Cochabamba: Centro de Estudios Interculturales (CAI). P: 52-78.

Federación Única de Mujeres Campesinas del Altiplano Sur (FUMCAS)

- 1996 **Manual de plantas medicinales. Curso regional sobre plantas medicinales, Uyuni, julio de 1991.** 2ª. Edición. La Paz: Secretaria Nacional de Educación

Foucault, Michel

- 1981 **Microfísica del poder.** Trad. Julia Varela y Fernando Alvaro Uría. 2ª. Ed. Madrid: La piqueta. 136-152.

Garcés, Fernando y Soledad Guzmán

- 2003 **"EDUCACIONQA, KAWSAYNINCHIKMANTA KAWSAYNINCHIKPAQ KANAN TIYAN". Elementos para diversificar el currículo de la Nación Quechua.** S/l: CENAQ (Consejo Educativo de la Nación Quechua). (Inédito).

García Ramirez, Hernan

- 2001 "Palabra de Viento. Veinte años de establecer puentes entre la educación y la cultura". *Compas*. **Visiones antiguas y nuevos desafíos. Metodologías para apoyar el desarrollo endógeno.** Junio. No. 4. Cochabamba: Agruco.

Garcilaso de la Vega, Inca

- 1991 **Comentarios reales de los Incas.** Tomo II. México: FCE.

Girault, Louis

- 1987 **Kallawaya. Curanderos itinerantes de los Andes. Investigación sobre prácticas medicinales y mágicas.** La Paz: UNICEF/OPS/OMS.

- 1989 **El idioma secreto de los Incas. Diccionario.** La Paz: UNICEF/ OPS/ OMS.
- Giroux, Henry
- 1995 **Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición.** Madrid: Siglo XXI. 99-149.
- Gisbert, Teresa; Silvia Arce y Martha Cajías
- 1988 [1984] Los textiles de Charazani en su contexto histórico y cultural. Historia prehispánica. En **Compilación de Estudios sobre medicina kallawayá.** La Paz: Instituto Internacional de Integración. 430-494.
- Gleich, Utta von
- 1989 **Educación primaria bilingüe intercultural.** Eschborn: GTZ.
- Gómez Pellón, Eloy
- 1995 "La evolución del concepto de etnografía". En (Comp.) **Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural.** No. 17. Barcelona: Boixarcu universitaria. 21-46.
- Grillo, Eduardo y Grimaldo Rengifo
- 1990 **Agricultura y cultura en los andes.** La Paz: Hisbol.
- Grillo, Eduardo et. Al.
- 2001 La religiosidad en las culturas andinas y occidental moderno. En **Cultura andina agrocéntrica.** Lima: PRATEC.
- Grillo Fernández, Eduardo
- 1991 La religiosidad en las culturas andina y occidental moderna. En **Cultura Andina Agrocéntrica.** Lima: PRATEC. 11-48.
- 1994 El paisaje en las culturas andina y occidental moderna. En **Crianza andina de la chacra.** Lima: PRATEC. 9-46.
- Guamán Poma de Ayala, Felipe
- 1979 [1617] **Nueva coronica y buen gobierno.** Transcripción, prólogo y notas y cronología Franklin Pease. Caracas: biblioteca Ayacucho.
- Guamán, Rubén
- 2002 **DISEÑO CURRICULAR ANUAL.** La Paz (manuscrito)
- Gutiérrez Mena, Walter
- 2002 Informe sobre la situación educativa de Bolivia. En **Los pueblos**

indígenas y la propuesta curricular en la EIB. **Memorias del III seminario internacional de los pueblos indígenas de los Países Andinos. 23-28 de octubre de 2001.** Cochabamba: CENAQ. 44-52.

Hale, Charles R.

- 1999 **DOES MULTICULTURALISM MENACE?. GOVERNANCE, CULTURAL RIGHTS AND THE ECLIPSE OF “OFICIAL MESTIZAJE” IN CENTRAL AMERICA. ENSAYO PREPARADO PARA LA CONFERENCIA INTERNACIONAL, “ESTADO, CLASE, ETNICIDAD Y GÉNERO EN AMERICA LATINA.” 4 y 5 de junio.** Cochabamba (fotocopia).

Hammersley, Martín y Paul Atkinson

- 1993 **Etnografía. Métodos de investigación.** Barcelona: Paidós.

Hurtado, Javier

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

Illich, Ivan

- 1997 “Necesidades”. En **Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder.** Ed. Wolfgang Sachs. 2ª. Ed. Cochabamba: Centro de Estudios Interculturales (CAI). 157-193.

INE (Instituto Nacional de Estadística)

- 2001 **Censo Nacional de Población y Vivienda. La Paz: Resultados departamentales.** La Paz.

Jolibert, Josette

- 1988 **Formar niños productores de textos.** Trad. Viviana Galdames Franco y Alejandra Medina Moreno. París: Hachete.

Kato, Takhiro

- 1991 Historia tejida por los sueños: formación de la imagen del niño compadrito. En **Dioses y demonios del Cuzco.** Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú. 99-162.

Kincheloe, Joe L.; Shirley R. Steingerg

- 1999 **Repensar el multiculturalismo.** Prefacio de Mary Nash. Barcelona: octaedro.

Latil Eric

- 2003 **Cosmovisión kallawayá. Hay que darle de comer a la montaña.** En http://www.inidgenas.bioetica.org/base2-1.html#_toc38602324. (Consulta: 18 de agosto de 2003).

Long, Norman

- 1989 Conclusiones: reflexiones teóricas sobre actor, estructura e 'interface'. En **Encounters at the Interface**. Wageningen: Landbouwwuniversiteit Wageningen. 221-243. (fotocopia).
- 1992 **{From} Paradigm lost to paradigm regained? The case for an actor – oriented sociology of developement? ¿De paradigma perdido hacia paradigma recuperado?**. London: Rou Fledge. (fotocopia).

López, Luis Enrique

- 1997 "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere". En <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie13a03.htm> (visitado: 19-03-2004).

López, Luis Enrique y Wolfgang Küper

- 2000 **La educación intercultural y bilingüe en América Latina: balance y perspectivas**. Cochabamba: PROEIB Andes.

Llanos, David

- 1992 El rito del uqhart'akuy escolar en el ayllu de Chari (Charazani). En **Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?**. La Paz: Aruwiyiri. 153-160.

Ministerio de Asuntos Campesinos e Indígenas Género y Generacionales (MACIGG)

- 2002 **Programa de prevención de la violencia en la escuela. Material de trabajo para docentes**. La Paz: MACIGG.

MDH

- 1995 **Nuevos programas de estudio de la Reforma Educativa. Versión preliminar completa**. La paz: UNSTP/UNICOM.
- S.f **Nuevos programas de estudio de la Reforma Educativa. Parte III**. La Paz: UNICOM.
- 1996^a **Jeroata. Hablando de educación**. Enero. No1. La Paz:MDH/SNE.
- 1996b **Khipukamana. 2 ñiqi. Qallariy yanapaq p'anqa**. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano.
- 1996c **Organización pedagógica**. 2^o ed. La Paz: UNSTP/SNE.
- 1997 **Ley del Servicio Nacional de Reforma Agraria (Ley INRA)**. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano.

- 1999^a **Hagamos proyectos educativos de núcleo. Un manual para educadores.** La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano.
- 1999^b **Guía didáctica de ciencias de la vida y tecnología y conocimiento práctico.** La Paz.
- 2000 **Documentos de trabajo. Primer ciclo del nivel primario. Trabajando con proyectos de aula. Competencias, indicadores y contenidos para las áreas curriculares. Artículos sobre innovaciones educativas.** Elizabeth Birhuet, Nicole Nucinkis y Carmen Urioste. La Paz.
- MECyD
- 1997 **Guía didáctica de Lenguaje para el primer ciclo de Educación Primaria. Ñanchariysiy-ñeemborika-kunkachiri.** La Paz: Bolivia dos mil.
- 1998 **Qillqakamana. 7 ñiqi. Qallariy yachaqaypaq. Ñawpaq p'anqachariy.** Chukiyawu: Ministerio de educación.
- 2001^a Constitución Política del Estado. Ley No. 1615, de 6 de febrero de 1995. En **Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas.** La Paz: Bolivia dos mil. 5-49.
- 2001^b Modificaciones y ampliaciones a la Ley 1551 de participación popular. Ley No. 1702. de 17 de julio de 1996. En **Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas.** La Paz: Bolivia dos mil. 191-193.
- 2001^c Participación Popular. Ley de No. 1551, de 20 de abril de 1994. En **Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas.** La Paz: Bolivia dos mil. 178-190.
- 2001^d Reforma Educativa. Ley No. 1565, de 7 de julio 1994. En **Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas.** La Paz: Bolivia dos mil. 50-68.
- 2001^e Decreto supremo 23858. Reglamento de las organizaciones territoriales de base. 9 de septiembre de 1994. En **Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas.** La Paz: Bolivia dos mil. 194-203.

- 2001f Decreto supremo 23951. Reglamento sobre estructura administrativa curricular. 1 de febrero 1995. En **Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas**. La Paz: Bolivia dos mil. 121-130.
- 2001g Decreto supremo 23952. Reglamento sobre estructura de servicios técnico-pedagógicos. 1 de febrero 1995. En **Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas**. La Paz: Bolivia dos mil. 131-136
- 2001h Decreto Supremo 23949. Reglamento sobre órganos de participación popular. 1 de febrero 1995. En **Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas**. La Paz: Bolivia dos mil. 69-78.
- 2001i Decreto Supremo 23968. Reglamento sobre las carreras en el servicio de educación pública. 24 de febrero 1996. En **Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas**. La Paz: Bolivia dos mil. 137-146.
- 2001j Decreto supremo 25273. Organización y funciones de las juntas escolares, del núcleo y distrito. 1 de enero 1999. En **Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas**. La Paz: Bolivia dos mil. 154-160.
- 2001k Decreto supremo 23950. Reglamento sobre la organización curricular. 1 de enero 1999. En **Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas**. La Paz: Bolivia dos mil. 79-120.
- 2001l RM 162/01. Reglamento de administración y funcionamiento de unidades educativas del nivel inicial, primario y secundario. 4 de abril 2001. En **Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas**. La Paz: Bolivia dos mil. 163-177.

MECyD/VEIPS/Unidad de coordinación de proyectos educativos, gobierno municipal de San Pedro de Curva.

- 2000 **Programa de desarrollo educativo municipal. Municipio San Pedro de Curva.** La Paz.

MECyD/VEIPS/UCPE

- 2000 **Proyecto educativo de núcleo. San Pedro de Curva.**
“Desentrañando el misterio de la cultura kallawayaya”. “kallawayay [sic] kawsaynin riqch'arichun”. “Maqrkasan nayra sarnakawipa amthapiñani”. La Paz.

Medina, Javier

- 1993 “Uywiri: notas para una paidea holista”. En **linterna diurna**, 31-01. La Paz: Presencia.

Mejía, Marco Raúl; Myriam Awad

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

Millones, Luis

- 1991^a San Sebastián también desfila en hábeas. En **Dioses y demonios del Cuzco**. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú. 17-95.
- 1991^b Plantas o dioses: contrapunto entre la papa y el maíz. En **Dioses y demonios del Cuzco**. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú. 165-185.

Mondaca, Jaime

- 1983 Medicina tradicional kallawayaya. En **Tecnologías socialmente apropiadas. 19 al 21 de mayo**. Cochabamba: Centro Pedagógico y Cultural de Portales. 120-123.

Montaño Aragón, Mario

- 1992 **Guía etnográfica lingüística de Bolivia (tribus del altiplano y valles). Primera parte. Tomo III.** La Paz: Editorial Don Bosco.

Montes Ruiz, Fernando

- 1996 **La máscara de piedra. Simbolismo y personalidad aymaras en la historia.** La Paz/l: Quipus

Mosquera, Jesús Eduardo

- 2003 La etnoeducación: una práctica que se construye desde la cotidianeidad. En **La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales. 2 congreso nacional universitario de etnoeducación. Junio 2.000. Memorias**. Popayán: Instituto Caro y Cuervo (ICC)/Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes (CCELA)/Programa de Educación Intercultural y Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes). 171-181.

Moya, Ruth

- 1999 **Informe de consultaría. Elaboración curricular del bachillerato pedagógico en EIB.** 27 de agosto. La Paz: VEIPS.

Municipio de Charazani

- 1999 **Programa de Desarrollo Educativo Municipal de Charazani.**
Charazani: Municipio de Charazani.

Oblitas poblete, Enrique

- 1988 [1959] Folklore y tradición. "Un mito la cultura kallawaya?". En **Compilación de estudios sobre medicina kallawaya.** La Paz: Instituto Internacional de Integración. 237-241.
- 1988 [1963] Comparación entre las normas kallawayas y del incanato. En **Compilación de estudios sobre medicina kallawaya.** La Paz: Instituto Internacional de Integración. 242-285
- 1988 [1968] La lengua secreta de los incas. En **Compilación de Estudios sobre medicina kallawaya.** La Paz: Instituto Internacional de Integración. 286-312.

Océano

- 1998 **Enciclopedia general de la educación. No. 3. Didácticas específicas. Temas transversales.** Índice general. Barcelona.

Pro Diversitas

- 1989 **OIT. C169 Convenio sobre los pueblos indígenas y tribales.** En <http://www.prodiversitas.bioetica.org/doc8.htm> (visitado: 18-03-2004).

Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC)

- 2000 La educación como estrategia para el fortalecimiento de los proyectos y planes de vida de los pueblos indígenas. En **Abriendo caminos. Taller seminario internacional. Educación y comunidad en los pueblos indígenas de los países andinos. Memorias. Septiembre 28 a octubre 2 de 1999.** Cochabamba: ONIC/PROEIB ANDES/CRIC. 29-44.

Patscheider Estrata, Gloria

- 2002 **Consultorio médico Kallawaya en la ciudad de Cochabamba: su impacto social y simbólico.** Tesis de licenciatura en Antropología. Cochabamba: UCBS (Universidad Católica Boliviana San Pablo).

Patzi Gonzales, Félix

- 1994 **A medicina natural qulla aymara y cultura de la disciplina warayatiwanaku. Ayllu utavariviñay marka.** La paz: mundo qulla aymara andino.

Perrin, Michel

- 1995 Lógica Chamánica. En **Chamanismo en Latinoamérica. Una revisión conceptual.** s/l: Editorial Pala y Valdes (PyV) / Universidad Iberoamericana (UIA). 1-20.

Pontificia Universidad Católica del Perú/Agencia Española de Cooperación Internacional

- 1997 **Curso: “Cómo elaborar un proyecto de innovación curricular”. Modulo No1. “Marco conceptual y metodológico para la innovación curricular”. Primera Unidad didáctica.** Lima: Centro de investigación y Servicios Educativos de la Pontifica Universidad Católica del Perú.

PROCESO

- 1993 **Campaña de alfabetización en Guaraní. Informe final.** Santa Cruz: UNICEF.

Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos
PROEIB Andes

- 2000^a **Análisis de datos y levantamiento de requerimientos para la instalación del programa de Formación de bachilleres humanísticos con mención en pedagógica en Charazani, Provincia Bautista Saavedra, Departamento La Paz.** Cochabamba: PROEIB Andes.
- 2000^b **Evaluación de experiencias educativas de formación de bachilleres pedagógicos realizadas por instituciones identificadas. Comunidad Educativa Técnica Humanística y Agropecuaria Aynikusun. Charazani, Provincia Bautista Saavedra, Departamento La Paz.** Cochabamba: PROEIB Andes.

Quispe Lizárraga, Seferino

2001 **PLAN OPERATIVO ANUAL 2002.** La Paz

Ramos, José Luis

2003 **Representaciones sociales de maestros bilingües. En La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales. 2 congreso nacional universitario de etnoeducación. Junio 2.000. Memorias.** Popayán: Instituto Caro y Cuervo (ICC)/Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes (CCELA)/Programa de Educación Intercultural y Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes). 371-382.

Ranaboldo, Claudia

1986 **Los campesinos herbolarios kallawayas.** La Paz: SEMTA (Servicios Múltiples de Tecnologías Apropriadas).

1987 **El camino perdido. Chinkasqa ñan, armat thaki. Biografía de un dirigente campesino kallawayaya: Antonio Alvarez Mamani.** La Paz: SEMTA.

Red de Información Jurídica

S/f Ley No. 2426. SUMI.
En <http://www.cajpe.org.pe/rij/bases/legisla/bolivia/2426.HTM> (visitado: 18-03-2004).

Rengifo Vasquez, Grimaldo

1991 El saber en la cultura andina y en occidente moderno. En **Cultura andina agrocéntrica.** Greslou, Grillo, Moya, Rengifo, Rodríguez Suy suy y Valladolid (comp). Lima: PRATEC. 100-130.

Rengifo Vasquez, Grimaldo

2001^a **Identidad cultural y lenguaje.** Lima: PRATEC.

2001b **Comunidad y biodiversidad. El ayllu y su organicidad en la crianza de la diversidad.** Lima: PRATEC.

Rodríguez Gomez, Gregorio; Javier Gil Lópezy Eduardo García Jimenez

1996 **Metodología de la investigación cualitativa.** Granada: Ajibe.

Rodríguez M., María

- 1999 **Conocimiento previo y cambio conceptual.** Buenos Aires: Aique (fotocopia).

Rösing, Ina

- 1990 **Introducción al mundo callawaya. Curación ritual para vencer penas y tristezas.** Cochabamba: Editorial Los Amigos del Libro.
- 1991 **Las almas de nuevas del mundo callawaya. Análisis de la curación ritual callawaya.** Tomo II datos y análisis. Estudios kallawayas 2. Cochabamba-La Paz: "Los Amigos del Libro".
- 1996^a **Rituales para llamar la lluvia. Rituales colectivos de la región kallawayas en los andes bolivianos. Segundo ciclo de Ankara.** Traducción del Alemán Rafael Puente. Mundo Ankara 5. Cochabamba: Los amigos del libro.
- 1996^b **El rayo amenaza y vocación. Creencia y ritual en los andes bolivianos.** Trad. Helga Wiethüchter, María S. Cipolletti y José Antonio Rocha. Hochsträß: Universität Ulm.

Sacristán, J. Gimeno

- 1995 **El currículum: una reflexión sobre la práctica.** 5^a. Ed. Madrid: Morata.

Sagaseta de Ilurdoz Uronga, Juan L.

- 1996 **Jampi makikunachiipi kasan. La medicina esta en nuestras manos.** Cochabamba: Proyecto de Salud Tiraque.

Saignes, Thierry

- 1988 [1983] **Quienes son los callahuayas. Nota sobre un enigma etnohistórico.** En **Compilación de estudios sobre medicina kallawaya.** La Paz: Instituto Internacional de Integración. 495-528.

Sander, Benno

- 1996 **Gestión educativa en América Latina. Construcción y reconstrucción del conocimiento.** Buenos Aires: Troquel.

Santos Escobar, Roberto

- 1992 **Fechas históricas indígenas. Luchas anticoloniales de aymaras, quischwas y tupiguariníes de Bolivia.** La Paz: Aruwiyiri.

Schoop, Wolfgang

- 1988 [1984] El oficio de los médicos ambulantes. En **Compilación de estudios sobre medicina kallawaya.** La Paz: Instituto Internacional de Integración. 421-429.

Schulte, Michael

- 1994 **Tecnología agrícola andina. El manejo de la diversidad en el valle de Charazani.** La Paz: Plural editores-CID.

SEDUCA

- 1999 **BIOLOGÍA.** Cochabamba:s/e (fotocopia).

Sepúlveda, Jaime

- 1993 **La salud de los pueblos indígenas en México.** S/I: Secretaría de Salud/Instituto Indigenista.

Simbaqueba, Alba

- 2001 Formación de maestros comunitarios en la vida y para la vida. Programa de educación bilingüe del CRIC Colombia componente de formación superior. En **Los pueblos indígenas y la propuesta curricular en la EIB. Memorias del III seminario internacional de los pueblos indígenas de los Países Andinos. 23-28 de octubre de 2001.** Cochabamba: CENAQ. 61-75.

Serrano Blasco, Javier

- 1995 "Estudio de casos". En (Comp.) **Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural.** Barcelona: Marcombo. 203-208.

Soria Lens, Luis

1988 [1952] Semántica, toponimia y etimología de la palabra aymara kallawaya. En **Compilación de estudios sobre medicina kallawaya**. La Paz: Instituto Internacional de Integración. 183-189.

1989 [1954] Pequeño vocabulario callawaya. En **Compilación de estudios sobre medicina kallawaya**. La Paz: Instituto Internacional de Integración. 190-196.

Soria Choque, Vitaliano, et. al.

1992 Los caciques-apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952). En **Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?**. La Paz: Aruwiyiri. 41-78.

Soria Lens, Luis

1988 [1952] Semántica, toponimia y etimología de la palabra aymara kallawaya. En **Compilación de Estudios sobre medicina kallawaya**. La Paz: Instituto Internacional de Integración. 183-188.

Stenhouse, Lawrence

1991 **Investigación y desarrollo del currículo**. 3ª. Ed. Madrid: Morata

Taylor, Gerald

1987 **Ritos y tradiciones de Huarochiri del siglo XVII**. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (OEP).

Tadeo da Silva, Tomaz

1997 Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica (Dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple). En **Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública**. Comp. Michael W. Apple, Tomaz Tadeu da Silva y Pablo Gentili. Trad. Andrea Berenblum y Pablo Gentili. Buenos Aires: Losada.

Temple, Dominique

- 1995 **La dialéctica del don. Ensayo sobre la oikonomía de las comunidades indígenas.** La Paz: Hisbol.

Torres Santomé, Jurjo

- 1996 El currículum oculto. En **Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública.** Pablo Gentile (comp.). 6ª ed. Madrid: Morata. 196-210.

UNSTP/UNICOM

- 1995 **El programa de mejoramiento y transformación de la Reforma Educativa.** La Paz.

Valladolid Rivera, Julio

- 1994 Visión andina del clima. En **Crianza Andina de la chacra.** Grillo, Quiso, Rengifo y Valladolid (comp.). Lima: PRATEC. 183-232.

Vallejos, Fermín

- 1995 **Tata Fermín. Llama viva de un yachaq.** Cochabamba: CENDA.

Vásquez, Ana e Isabel Martínez

- 1996 **La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica.** Barcelona: Paidós.

Velasco, Honorio y Angel Díaz de Rada

- 1997 **La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela.** Valladolid: Trotta.

Vellard, Jean

- 1988 [1959] "Conducta de la población frente a la medicina moderna". En **Compilación de estudios sobre medicina kallawaya.** La Paz: Instituto Internacional de Integración. 362-370.

Wassen, S. Henry

- 1988 [1972] Instrumentos y planta de un curandero indio en una tumba de la zona callawayá. En **Compilación de Estudios sobre medicina kallawayá**. La Paz: Instituto Internacional de Integración. 371-398.

Wertsh, James V.

- 1995 **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Paidós.

Wrigley, G.M.

- 1998 [1917] Los curanderos ambulantes de los andes o callahuayas de Bolivia. En **Compilación de Estudios sobre medicina kallawayá**. La Paz: Instituto Internacional de Integración. 67-88.

Zolezzi, Graciela; Zenobio Lopez

- 1985 **Principios del bien y del mal. Medicina tradicional izoceño-Guaraní**. Santa Cruz: APCOB (Ayuda para el Campesino Indígena del Oriente).

Anexo 1: Ficha de observación de aula

Unidad Educativa:..... N° de alumnos: H: M:

Nombre y apellido del profesor:.....

Lugar:.....Fecha:.....

Hora de inicio:cierre:

Observador:

Ítem	Resumen de observación
Planificación: Planificación de clase	
Desarrollo: Inicio	
Relaciones iniciales profesor y alumnos	
Recuperación de saberes previos de alumnos	
Relaciones entre alumnos	
Tipos de actividades en aula y fuera	
Estrategias metodológicas	
Materiales que se utilizan	
Contenidos que incorporados	
Otros	
Cierre: Evaluación.	

Anexo 2: Guía de entrevista al profesor

Unidad Educativa:..... N° de alumnos: H:.... M: ...

Nombre y apellido del profesor:.....

Lugar:.....Fecha:.....

Hora de inicio:cierre:

Entrevistador:

1. Formación recibida planificación de aula y ramas diversificadas
2. Participación en la elaboración del plan de clases
3. Uso de técnicas y estrategias
4. Los saberes previos de los alumnos (plantas y enfermedad)
5. Uso de materiales en aula
6. Actividades (tareas)
7. Razones por los que se implementan los saberes locales en aula (plantas medicinales)
8. Concepción de salud e higiene
9. Participación de otros actores en aula
10. Organización de espacios fuera del aula
11. Relación con otras personas de la comunidad
11. Relación y actividades realizadas por la junta escolar
12. Relación con Kallawayas
13. Capacitación recibida sobre ramas diversificadas

Anexo 3: Guía de entrevista al Kallawaya

Comunidad:.....

Nombre y apellido del entrevistado:.....

Lugar:.....Fecha:.....

Hora de inicio:cierre:

Entrevistador:

1. Participación en la elaboración del plan de clases
2. Los saberes locales que pueden ser transmitidos en aula
 - Las razones de la selección de los saberes
 - Quienes usan
 - Sujetos que deciden para su implementación
3. Concepciones de salud
 - En la escuela
 - En la comunidad
4. Procedimientos y estrategias de enseñanza y aprendizaje
 - Uso de técnicas, estrategias y espacios
 - Recuperación de saberes previos
 - Materiales usados
 - Plantas usadas
 - Tipos de enfermedades que aprenden los alumnos

Complementarias:

- Cómo y de quién aprendió a curar con plantas
- A quién está enseñando y cómo
- Cuáles son los lugares sagrados de la comunidad y de la región
- Clases de plantas (clasificación)
- Clases de enfermedades (clasificación)
- Quien, cuando, donde recogen hierbas medicinales
- Donde y como viaja
- Exámenes que dan los iniciantes Kallawayas
- Relaciones con otros herbolarios.

Anexo 4: Guía de entrevista iniciantes alumnos

Unidad Educativa:..... N° de alumnos:

Nombre y apellido del alumno:.....

Lugar:.....Fecha:.....

Hora de inicio:cierre:

Entrevistador:

-
1. Razones de su aprendizaje de plantas medicinales
 2. El proceso de aprendizaje
 3. Técnicas, estrategias y espacios
 4. Recuperación de saberes previos
 5. Identificación de enfermedad y su tratamiento
 6. Rol del profesor y kallawaya en la enseñanza en aula
 7. Concepción de enfermedad
 8. Modo de aprendizaje sobre plantas medicinales.
 9. Modo de aprendizaje sobre enfermedades

Anexo 5: Ficha de los Profesores

Comunidad: Chacarapi y Curva Fecha: agosto 2002

Ítems	Profesor 1: Rubén Guamán	Profesor 2: Javier López
Edad	32	37
Comunidad de origen	Wata wata (kallawaya)	Chari (Kallawaya)
Unidad educativa donde trabaja	Chacarapi	Chari
Turno	Mañana y tarde	Mañana y tarde
Número de alumnos	1º ciclo nivel primario	
Normalista	No	No
Interino	Sí	Sí
Especialidad	Polivalente	Polivalente
Años de servicio	5	3
Temas en que se actualizó	Manejo de competencias, proyectos de aula	Educación bilingüe y educación ambiental
Formación superior que sigue	Técnico superior (en USFA)	Técnico superior (en USFA)
Idiomas originarios que habla	Quechua y aimara (pasivo)	Quechua y aimara (pasivo)
Aspiraciones futuras	Formas a personas protagonistas y defender problemas	Especialidad en literatura y licenciatura.

Anexo 6: Calendario de actividades de los Kallawayas

Actividades	Tiempo (12 meses)											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Actividad agrícola			Chaqmay	Cosecha de papa	Cosecha de oca	Cosecha de maiz	Cosecha de maiz, hacer chuño y kaya		Sembrar oca y papa	Sembrar maiz	Sembrar papa	Aporcar
Salida de Kallawayas a La paz, Santa Cruz, Oruro, Potosí, Tarija, Villazon y Argentina	XXXX	XXXX							XXXX			
Vuelven			XXXX	XXXX	XXXX	XXXX	XXXX	XXXX		XXXX	XXXX	XXXX

Fuente: Elaboración propia en base a al cuadro de Julian Cusuhue y Alvaro Tudela (alumnos de 1º ciclo, Nivel secundario), Curva, 31-10-02

Salen	XX	XX		XX	X	XXXX	X	XXX	X	X	X	XXX
Vuelven	XX	XX	XXXX	XX	XXX		XXX	X	XXX	XXX	XXX	X

Fuente: Elaboración propia en base a indicaciones del Prof. Elías Alvarez (Kallawayas), comunidad Chari.

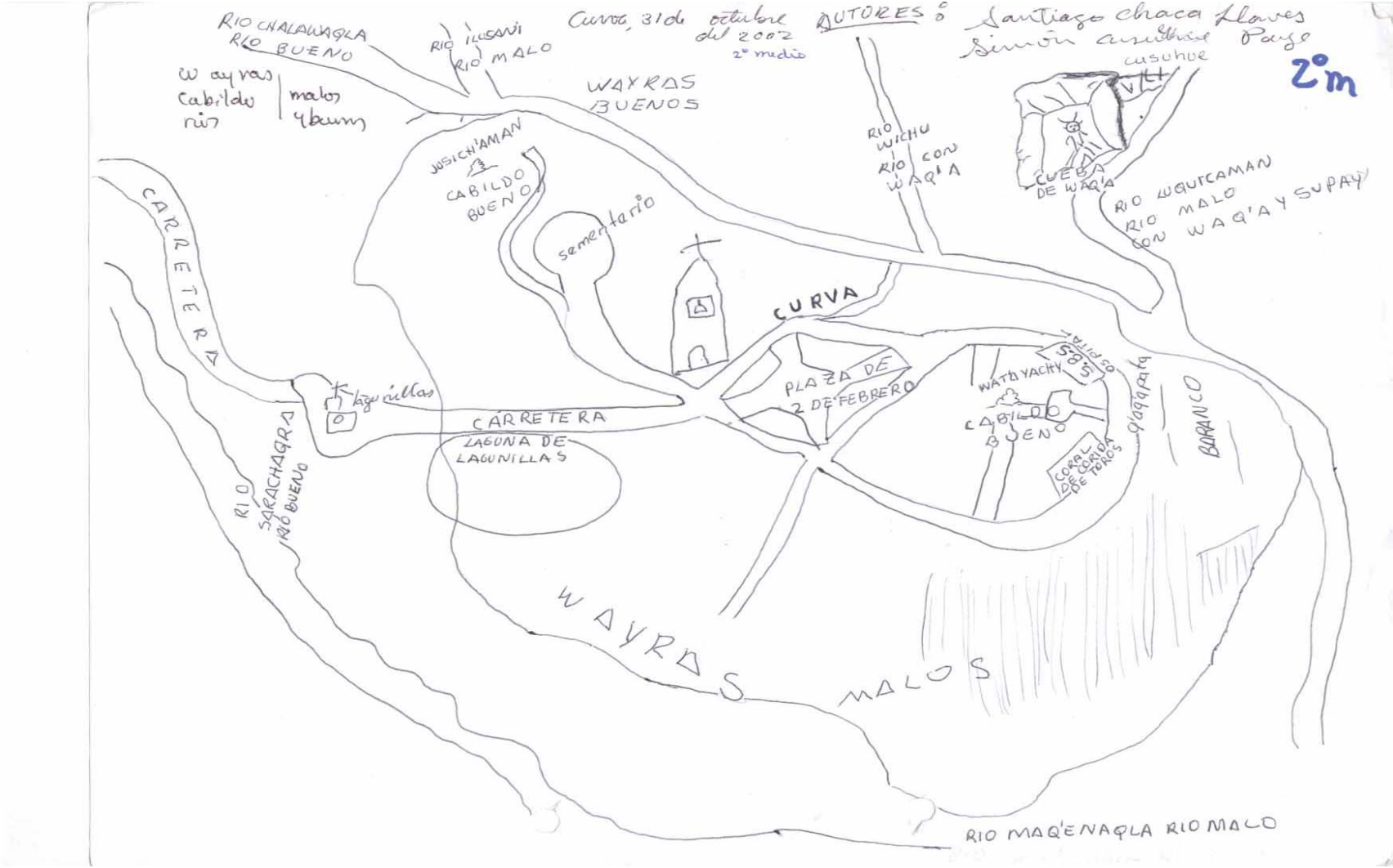
Salen			XXXX	XXXX	XX	X	XXXX	XXXX	XXXX	XX		
Vuelven					XX	XXX				XX	XXXX	XXXX

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Luis Girault (1987).

Anexo 7: Matriz del uso de las plantas medicinales

Comunidad, Nombre Curso/Fecha	Unqay, nanay (dolor, enfermedad)	Imamanta ikhurimun (de qué aparece)	Ima qhurasta allin (qué planta es bueno)	Chay qhuras maypi tarikun (donde se encuentran)	Imayna jampikuna (cómo se cura)	Pi jampinman (Quién puede curar)
Curva, Adolfo Paye, 4º curso, 16/04/03	Sarampión	De sucio	Eucalipto	En los campos	Hay que tomar	Mi papá
	Dolor de cabeza	Ruphaymanta, sin sombrero	Muña	Campo de Curva	Tomar	Yo puedo hacer
	Kira t'ijiy	Misk'ita misk'iitin	Muña	Campuspi	Poner al diente malo	Yo puedo hacer
	Wiksa nanay	Chirichikunchis	Eucalipto	Campupi	Tomar en mate	Mi papá, yo puedo hacer
	Wiksa k'ichiy	Chirimanta	Eucalipto Jerwawima (k'ita)	En el río	Tomar en mate una vez	Yo puedo hacer
	Dolor de caveza	De calor	Eucalipto	En ay abajo	Ay que tomar en té	el Carlos

Anexo 8: Las deidades



Anexo 9: Enfermedad de tos (originada por frío)

	Primero	Cuarto	Quinto	Octavo	Segundo medio	Max Paye
Amamanta ikhurin (de qué aparece)	Chirimanta	Resfrío (8) Comida fría De suciedad	Frío Sucio	Frío (2) Resfrío (14) Sol y frío	Frío	Frío y calor
Ima qhuras thanichin (qué plantas curan)	Siwinca, lluch'u lluch'u, limon, chanqurumi Wira wira	Eucalipto (9) Andres waylla (2) Naca y eucalipto Escateta Eucalipto y andres waylla	Eucalipto (4) Naca Eucalipto y rosas Eucalipto (2) pino	Eucalipto (5) Eucalipto, pino y wira wira (4) Eucalipto, pino y ukhuyli Eucalipto pino, wira wira y maman lipa Eucalipto, pino y miel Eucalipto, paku y ukhuyli Pino (2)	T'ula Wira wira	Maman lipa Aldia Qamasairi

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los cuadros de los alumnos de 1º año de I ciclo (1704-03), 4º y 5º año de II ciclo del nivel primario (16-04-03); 1º año I ciclo de secundaria; Max Paye (18-04-03).

Anexo 10: Kiru t'ijiy (dolor de diente)

	Primero	Cuarto	Octavo				Segundo medio	Max Paye
Imamanta ikhurimun (de qué aparece)	Misk'imanta	Misk'i(5)	Misk'i (5)	Caries	Por no lavarse	Sucio por dulce	Misk'i Te dulce	De pan o k'ama
Ima qhuras thanichin (qué plantas curan)	Alcofen Waraq Mata dolor Alcohol	Muña Andres waylla (3) Akhuyli Romero Mutuyllu Salwiya + ukhuyli	Ukhuyli Arayan+naca Algas+arayan Arayan+naca Arayan+mutuyllu Llachhu	Uhuyli	Naca+arayan Alga Su gota de pino	Pino Sincayu Ukhuyli Naca	Naca Santa maría Naca+pata qhiswara Sak'u Salwiya	Romero Alusima Jupha jupha

Fuente: elaboración propia sobre la base de los cuadros de los alumnos de 1º año de I ciclo (1704-03), 4º y 5º año de II ciclo del nivel primario (16-04-03); 1º año I ciclo de secundaria; Max Paye (18-04-03).

Anexo 11: Dolor de cabeza

Tapuykuna	Primero	Cuarto	Quinto	Octavo	Segundo medio	Max Paye
Imamanta ikhurin (de qué aparece)	Ruphaymanta	Puphay (4) chirimanta	Sol (3) Frío Humillar	Sol y calor Frío Thayata (frío) Resfrio Enfermedad golpe, no nos cuidamos	Frío y resfrio	Presion alta Presion baja
Ima qhuras thanichin (qué plantas curan)	Yana k'uru k'uru alkaser	Muña Eucalipto (2) Mullak'a (2) Café aspirina Yana uchhuchala	Limon y café aspirina Hierba buena Alcofen Salvia Jriuntilla Retama Coca eucalipto	Manzanilla y perejil Muña Mejoral Coca Muña o aspirina Ucalito (eucalipto) Ruda (4) Eucalipto, castella y ch'ullku	Qamasairi, maman lipa Wile (wiliya)	Sultaki de ulla ulla Yerbas de mistase

Fuente: elaboración propia sobre la base de los cuadros de los alumnos de 1º año de I ciclo (1704-03), 4º y 5º año de II ciclo del nivel primario (16-04-03); 1º año I ciclo de secundaria; Max Paye (18-04-03).

Anexo 12: Proyecto de aula

I: Datos referenciales

- | | |
|--|------------------------------|
| 1. Departamento: La Paz | Provincia: Bautista Saavedra |
| 2. Distrito: Charazani-Curva | Núcleo : Chari |
| 3. Unidad Educativa: Lagunillas de Chacarapi | Director: Pedro Ramires A. |
| 4. Nivel: Primario | Profesor: Rubén E. Guamán A. |
| 5. Duración del proyecto un trimestre | Ciclo: Aprendizajes básicos |
| 6. Lugar de ejecución: Escuela | No. De alumnos: 27 |

II. Propósito del proyecto

Conocer los recursos naturales de la comunidad (plantas medicinales, animales) que existen en la zona para clasificar por especies y familias.

III. Plan de acción

Surgimiento

Situación problemática

Los niños de la Unidad Educativa Lagunillas de Chacarapi no tienen una información suficiente sobre el aprovechamiento de recursos naturales ¿cómo se puede transformar los recursos naturales renovables en materiales tecnológicos? ¿Cómo se puede utilizar para el apoyo en el proceso de aprendizaje? ¿Cómo se puede cuidar los recursos naturales de la comunidad? ¿Como se puede aprovechar los recursos naturales de la comunidad para el ingreso económico? ¿Cómo se puede recuperar los recursos naturales en peligros de extensión?

Tema problematizador

¿Cuáles serán los recursos naturales de la comunidad?

Planificación

Primer momento

¿Qué hacemos?	¿Con qué?	¿Quiénes?	¿Cuándo?	¿Dónde?
1. Nos organizamos	1. En grupos	1. Alumnos y profesor		
2. Buscamos información	2. En libros y laminas	2. Alumnos y profesor PPF	2. El lunes 12 de marzo	2. En el curso
3. Solicitamos al J.E.	3. Con una carta	3. Alumnos y profesor	3. El martes 13 de marzo	3. En el campo
4. Entramos en acuerdo	4. Con el junta escolar	4. Alumnos y profesor	4. El miércoles 14 de marzo	4. En el curso
5. Salimos al campo a conocer los recursos naturales	5. Con cuadernos y bolsitas	5. Alumnos y profesor PPF	5. El jueves 15 de marzo	5. En el curso
6. Recogemos las plantas medicinales	6. En yutes y en bolsitas de naylon	6. Alumnos y profesor J.E.	6. El viernes 16 de marzo	6. En el campo
7. Seleccionamos las plantas medicinales	7. En bolsitas	7. Alumnos y profesor	7. El lunes 18 de marzo	7. En el curso
8. Escribimos nombres de las plantas	8. En hoja de papel sabana	8. Alumnos y profesor	8. El martes 19 de marzo	8. En el curso
9. Graficamos las plantas	9. En hojas de bond	9. Alumnos y profesor	9. El miércoles 20 de marzo	9. En el curso
10. Elaboramos las pomadas	10. Con plantas medicinales en envases	10. Alumnos y profesor J.E.	10. El jueves 21 de marzo	10. En el curso
11. Hacemos recetas	11. En hojas de sabana	11. Alumnos y profesor	11. El viernes 22 de marzo	11. En el curso
12. Recordamos todo lo aprendido	12. En grupos con nuestros trabajos	12. Alumnos y profesor	12. El lunes 25 de marzo	12. En el curso

2.2. Segundo momento

Área	Competencia	Propósito	Actividades	Indicadores	Transversales
Lenguaje	Lee diversos tipos de textos en diferentes situaciones de comunicación, apropiándose de las características fundamentales de lenguaje.	Sistematizar los procesos de lecto escritura para producir textos, cuentos, adivinanzas, cartas y producir recetas	<p>SITUACION DIDACTICA 1 (act 1)</p> <p>Organizamos en grupos para iniciar el trabajo de un nuevo proyecto.</p> <p>Distribuimos responsabilidades.</p> <p>Tomamos acuerdos previos y los anotamos en cuaderno</p> <p>Socializamos la información recogida</p> <p>Escribimos una invitación al J.E.</p> <p>SITUACION DIDACTICA 2 (act 2)</p> <p>Nos reunimos todo el curso y comentamos sobre los recursos naturales que tiene la comunidad</p> <p>En laminas buscamos los recursos naturales y los anotamos en cuadernos</p> <p>De la escuela salimos al campo a conocer los recursos naturales de la comunidad y preguntamos al J.E. ¿cuáles son nuestros recursos naturales? Y los anotamos en cuaderno.</p> <p>Socializamos nuestros apuntes</p>	<p>(4) identifica algunas características como la silueta, frases fijas palabras ilustraciones y el soporte los textos para comprenderlos.</p> <p>Haciendo las comparaciones escritas encuentran las plantas que terminan en (las) (es) y otras en la palabra.</p>	<p>Educación para la democracia.</p> <p>Educación para la democracia</p>

	Produce diferentes tipos de textos usando las características fundamentales del lenguaje escrito de acuerdo a sus intenciones.		<p>SITUACION DIDACTICA 3 (act 3)</p> <p>En grupos nos organizamos para escribir una carta</p> <p>Socializamos nuestras escrituras</p> <p>Escribimos una sola carta pidiendo ayuda al J.E. para salir al campo.</p> <p>Leemos, firmamos todos, lo colocamos en un sobre y le entregamos al J.E.</p> <p>SITUACION DIDACTICA 4 (act.4)</p> <p>Leemos la nota aceptada del J.E.</p> <p>Nos organizamos en grupos para llevar tapeques y comer en el campo.</p>	Demuestran la autonomía en la producción de textos para satisfacer sus necesidades comunicativas	Equidad de género
Lenguaje	Produce diferentes tipos de textos usando las características fundamentales de lenguaje escrito en situaciones reales		<p>SITUACION DIDACTICA 5 (act ())</p> <p>Escribimos nombre de las plantas medicinales.</p> <p>Luego leemos lo que hemos escrito en cuaderno y nos fijamos grupalmente las escrituras.</p> <p>Nos preguntamos ¿por qué es importante reflexionar sobre lo que hemos escrito? ¿Cómo se puede escribir al comienzo de la letra? ¿Por qué es importante escribir el nombre de las plantas? ¿Qué beneficios nos traen?</p>	Expresa los sentimientos sobre el cuidado de las plantas medicinales.	<p>Educación para medio ambiente.</p> <p>Educación para la democracia</p>

			<p>SITUACION DIDACTICA 6 (act 11)</p> <p>Nos organizamos en grupos para escribir la receta de pomada.</p> <p>Dialogamos sobre lo que hemos elaborado la pomada.</p> <p>Hacemos lo que hemos escrito en una hoja grande.</p> <p>Luego realizamos la lectura de la receta.</p> <p>Buscamos textos para hacer comparar sobre lo que hemos escrito la receta</p> <p>Analizamos sobre lo que hemos escrito y corregimos.</p>	<p>Produce diferentes tipos de textos utilizando forma del convencional del texto</p>	
Matemáticas	<p>Utiliza apropiadamente las operaciones aritméticas básicas en la solución de problemas matemáticos, que relaciona con situaciones reales y significativas.</p> <p>Relaciona su lengua cotidiana con el lenguaje simbólico de la matemática que tulipa en procesos de resolución de problemas.</p>	<p>Identificar la recta numérica los números impares y pares para que puedan hacer uso en situaciones reales</p>	<p>SITUACION DIDACTICA 1 (act 4)</p> <p>Nos organizamos en grupo construir reloj, para controlar el tiempo</p> <p>Aprendemos ¿Cuántos minutos tiene la hora? ¿Cuántos segundos tiene un minuto?</p> <p>SITUACION DIDACTICA 2 (act 5)</p> <p>Los niños observar y reconoce los signos convencionales en la central Chari.</p> <p>Anotamos en nuestros cuadernos sobre lo que hemos observado los paisajes culturales y paisajes naturales.</p> <p>Socializamos lo que hemos escritos en nuestros cuadernos</p> <p>Graficamos los signos convencionales en pápelo grafo</p> <p>En las mapas de Bolivia identificamos los signos culturales y signos naturales</p>	<p>Construye los conceptos de adición, sustracción y multiplicación en diferentes situaciones.</p> <p>Utiliza símbolos matemáticos convencionales cuando resuelve los operativos</p>	<p>Exudación para democracia</p> <p>Educación para medio ambiente</p>

	Utiliza unidades de medidas no convencionales y convencionales cuando soluciona problemas cotidianos que requieren establecer magnitudes.	Que los niños de la Unidad Educativa L. De Chacarapi manipulando conozcan las unidades de peso. Longitud, capacidad en las situaciones de redad.	<p>SITUACION DIDACTICA 3 (act.10)</p> <p>Para fabricar la pomada utilizamos las medidas de peso tradicional</p> <p>En puño medimos, hojas de plantas medicinales y nos preguntamos ¿cuántos gramos tienen puño de plantas medicinales?</p> <p>Aprendemos las medidas de gramo, decigramos, centigramos y miligramos.</p> <p>Molemos las hojas de la planta hasta que forma la masa y pesamos en romana para comprobar y saber cuantos gramos tiene un kilo</p>	Utiliza unidades de medidas convencionales para medir longitud, capacidad y peso.	Educación para la democracia.
Ciencias de la Vida	Identifica las características generales de los seres vivos y de sus procesos vitales a través de la observación y la consulta de fuentes de información.	Observamos los recursos naturales de la comunidad y clasificamos los seres vivos por especies de acuerdo a las posibilidades que tiene el alumno.	<p>SITUACION DIDACTICA 1 (act 5)</p> <p>Nos organizamos en grupos para observar los recursos naturales de la comunidad</p> <p>Realizamos algunos acuerdos previos solicitamos una orientación al J.E. observamos y identificamos por sus nombres y los anotamos</p> <p>Socializamos nuestros apuntes</p> <p>Averiguamos cual puede ser más utilizado para el material tecnológico</p> <p>Elegimos los recursos naturales renovables.</p> <p>SITUACION DIDACTICA 2 (act 6)</p>	Describe las características de los seres vivos sobre la base de sus propias concepciones culturales.	<p>Educación para medio ambiente</p> <p>Educación para medio ambiente.</p>

			<p>Nos organizamos en grupos para recoger variedades plantas medicinales</p> <p>Entramos en acuerdo para no recoger del camino</p> <p>Recogemos las plantas medicinales y anotamos por sus nombres</p> <p>Nos preguntamos ¿qué clase de plantas estamos recogiendo? ¿Cómo es la vida de las plantas?</p> <p>Tapequeamos haciendo un círculo</p> <p>Nos hacemos recuerdo que plantas nos falta recoger</p> <p>Llegamos a la escuela y guardamos las plantas en un lugar donde no llega el sol</p>	<p>Identifica lagunas características particulares de las plantas medicinales y las tulipa como criterios para su clasificación</p>	
	<p>Desarrolla sus capacidades de identificar las características generales de los seres vivos y su hábitat</p>		<p>SITUACION DIDACTICA 3 (act 7)</p> <p>Clasifica las plantas medicinales</p> <p>Conocemos los lugares donde viven las plantas</p> <p>Describimos las características físicas de una planta</p> <p>Excrementamos como nacen las plantas y el ciclo vital</p>	<p>Describe las formas de adaptación de algunas plantas y animales del ambiente, observando mas sus compartimientos y características morfológicas.</p>	<p>Educación para la democracia</p>

Anexo 13: Materiales y proceso de preparación de la “pomada balsámica”

Necesitamos	Preparación
Bolsas de nylon	Pelamos las hojas
Fogón	Lavamos las plantas
Batan	Medimos por puños
Olla	Mezclamos las plantas
Cuchillo	Molemos las plantas
Fóstono	Hacemos cocer durante 20 minutos
Jarra	Servimos en jarra
Pomaderas	Echamos en los envases pomadera
Leña	Hacemos enfriar durante 20 minutos
Un cucharón para mover	(CC2:71).
Tela para exprimir	
Guantes	

Fuente: Cuadro elaborado por el profesor Rubén Guamán y los alumnos de la escuela de Chacarapi.

Anexo 14: La investigación sobre las plantas medicinales en Curva

Qhana paqu

Es una medicina que es bueno para cólera y esta planta hay mayormente en cualquier parte, en lugar húmedo, es una hierba que puede llegar a medir medio metro de altura, tiene abundantes hojas, tallos verdes, florece amarilla, sabor muy amargo. Esta planta crece en todas las regiones del valle, se utiliza medicinalmente las hojas. Debemos cosechas antes de la floración, las hojas secar a la sombra es fácil conseguir.

Preparación:

Primeramente, conseguir la planta medicinal qhana paqu mullak'a, en una taza de agua machucando se pone la hierba después de exprimir hasta obtener un vaso de jugo, poner 2 cucharadas de azúcar y tomar un vaso dos veces al día, hacer tratamiento una semana, de poco a poco se calmara.

Una vez había una señora que estuvo con cólera y no había medicamentos, descubrieron una planta que se llama qhana paqu, con esa planta ha curado, ha hecho efecto a la señora.

Blanca

2º. Medio

Colegio San Pedro de Curva

Ch'illka sultaku

Es una medicina que es buena para el dolor de matriz, esta planta hay mayormente en las orillas del río.

La chillka es una planta con hojas verdes piteagudos y con tallos café y crece aproximadamente hasta 1,50 metros de altura y cuando ya que tienen muchos años en algunas ramas se hace nudo y de ahí sale una planta de color verde café con hojas pequeñas ovaladas "llamado sultaki" y el sultaki hay mayormente o bastante en mes de junio y crece aproximadamente 10 a 20 centímetros de altura y había sino nombrado porque sale del tallo de chillka sultaki hay que hacer para guardar, aproximadamente aguanta un año cuando este guardado en lugares secos, pero es igual seco o verde para la medicina pero es bien consumir cuando esta verde.

Preparación:

Primeramente conseguir la chillka sultaki, se hace hervir agua en una caldera con un ramo de chillka sultaki, depuse cuando ya que esta hervido un poco hacer tibiar en la caldera para que el enfermo que tome rápido una tasa, después de poco a poco te calmara el dolor de matriz.

Experimento:

Dice que aquella vez había una señora que le dolía la matriz y ya no podía caminar y un abuelo llamado Federico lo aconsejo que ingiera chillka sultaki y ingirió y se le calmo el dolor de matriz y poco después ya podía caminar.

Santiago

2º. Medio

Colegio San Pedro de Curva

Anexo 15: Fotos del trabajo de campo



Cabildo comunal de Chacarapi.



Cabildo, en el patio de una casa particular, cerca de Qaqapata, Curva.



Jardín botánico con plantas medicinales, en Colegio S. Pedro de Curva.



Plantas medicinales en etapa de secado, en escuela de Chacarapi.



Pomada balsámica, elaborado por los alumnos, profesor y kallawayaya de Chacarapi.



Ritual de limpieza espiritual, en la comunidad de Curva.